



**Ana Paula
Oliveira Moço**

**Actividades de enriquecimento curricular
no 1.º CEB na Figueira da Foz**



**Ana Paula
Oliveira Moço**

**Actividades de enriquecimento curricular
no 1.º CEB na Figueira da Foz**

dissertação apresentada à Universidade de Aveiro para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Ciências da Educação na área de especialização de Formação Pessoal e Social, realizada sob a orientação científica do Doutor Carlos Meireles Coelho, professor associado da Universidade de Aveiro

o júri

presidente

Doutor Manuel Fernando Ferreira Rodrigues
professor auxiliar da Universidade de Aveiro

Doutor Manuel Maria de Melo Alte da Veiga
professor associado c/ agregação aposentado da Universidade do Minho

Doutora Maria de Fátima Fernandes Neves
professora coordenadora da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Coimbra

Doutor Carlos Alberto Pereira de Meireles Coelho
professor associado da Universidade de Aveiro

agradecimentos

Neste momento, agradecer não é apenas um dever para com aqueles que de alguma forma contribuíram para a realização desta tese, mas sobretudo, um sentimento de nostalgia, porque decorrente do término deste trabalho, sucede o desfecho de uma etapa em que se distanciam vivências, partilhas e amigos. Assim, gostaria de aqui deixar um agradecimento muito sincero a todas as pessoas que me compreenderam e ajudaram nesta caminhada.

A realização deste trabalho exigiu muita paciência, esforço e dedicação, daí que tenha proporcionado, para além de momentos de alegria e satisfação, muitos outros de ansiedade e angústia. Portanto, quero manifestar a minha palavra de apreço a todas as pessoas que me acompanharam e apoiaram na execução desta investigação.

Não posso deixar de agradecer:

Ao professor e orientador deste trabalho, Carlos Meireles, que sempre mostrou disponibilidade para me apoiar e esclarecer todas as dúvidas. Para além disso, animou e fortificou com palavras de amizade, de força e de luta, que conduziu permanente e incansavelmente o meu trabalho de investigação, de forma exemplar.

Ao professor Vítor Carvalho que sempre demonstrou interesse e disponibilidade para me ajudar.

A todas as entidades/pessoas que, através do preenchimento dos inquéritos, tornaram possível o meu trabalho de investigação.

Aos meus pais e avós que muito contribuíram para a realização desta tese, que em todos os momentos torceram para que tivesse êxito.

Ao namorado que com muita paciência e com palavras de carinho e de ânimo me encorajou a trabalhar, a agir e nunca a desistir nos momentos de maior desânimo.

Ao Pedro Cruz que impulsionou a minha entrada neste desafio e me acompanhou com palavras de força e coragem.

Aos amigos que me apoiaram em cada momento e compreenderam a minha ausência.

A todos os professores que de alguma forma estiveram presentes, manifestando disponibilidade para me apoiar e incentivar.

A todos uma palavra carinhosa e afectuosa quero deixar, pois foram um pilar nesta etapa tão preciosa da minha vida. Um sincero obrigado!

palavras-chave

Educação básica, escola a tempo inteiro, prolongamento de horário, actividades de enriquecimento curricular, escolhas pelos pais, Figueira da Foz

resumo

O Despacho n.º 12.591 de Julho de 2006 do Ministério da Educação institucionalizou o prolongamento de horário facultativo na educação básica da escola pública pelas chamadas Actividades de Enriquecimento Curricular. Pretende-se estudar, no concelho da Figueira da Foz, o lugar da educação artística na educação básica, a organização das Actividades de Enriquecimento Curricular e saber as razões das escolhas pelos pais para não colocarem os seus educandos nestas actividades.

key words

After-school enrichment activities, curricular enrichment activities, extra-curricular activities, enrichment opportunities, full time school, basic education, artistic education

abstract

The Dispatch nr. 12.591 of July 2006 from the Ministry of Education (Portugal) constitutes the basis of the no-compulsory after-school enrichment activities or curricular enrichment activities in the public basic education. We aim to study the organization of these activities and to know the reasons for the parents' choices not to put their pupils in the extra-curricular activities in Figueira da Foz city.

Índice

Introdução.....	15
1. Desenvolvimento pleno e harmonioso e Educação Básica	19
1.1. O impacto da dinâmica cultural na educação do ser humano.....	19
1.2. Educação básica e suas finalidades.....	26
1.3. Um currículo pluridimensional da educação básica.....	34
1.4. Poderes políticos na orientação da educação	42
2. Educação básica e educação artística: uma sinopse	45
3. Actividades de <i>complemento</i> curricular na Educação Básica.....	56
3.1. A escola a tempo inteiro na R.A.M. <i>versus</i> AEC do Continente.....	56
3.2. Actividades de <i>enriquecimento</i> curricular no Continente	58
3.3. Função educativa/ social da escola.....	62
3.4. Actividades de complemento ou enriquecimento curricular	63
3.4.1. Expressão e Educação Físico-motora	66
3.4.2. Expressão e Educação Musical	68
3.4.3. Expressão e Educação dramática.....	69
3.4.4. Expressão Plástica	69
4. A educação artística nas actividades de enriquecimento curricular.....	71
4.1. Necessidade de promover valores no ser humano.....	71
4.2. Os valores artísticos na educação.....	73
4.3. Contributos da educação artística no 1.º Ciclo o Ensino Básico.....	78
4.4. Membros organizacionais promotores da educação artística	83
5. Actividades de enriquecimento curricular na Figueira da Foz.....	85
5.1. As AEC nas escolas básicas da Figueira da Foz: o protocolo	85
5.2. Lugar da educação artística nas AEC nas escolas básicas da Figueira da Foz	86
5.3. A relação das AECs com a ruralidade e o urbanismo: a frequência	91
5.4. As razões da não frequência das AEC	101
5.4.1. Reforço da relação familiar.....	102
5.4.2. Disponibilidade para ir buscar os filhos.....	103
5.4.3. TPC's, estudar, brincar, jogar à bola	104
5.4.4. AEC não funcionam bem.....	105
5.4.4. Alternativas	108
Conclusão	109
Bibliografia.....	114

Siglas usadas:

1.º CEB – 1.º Ciclo do Ensino Básico

AE – Agrupamento de escolas

AEC – Actividades de enriquecimento curricular

ATL – Actividades de Tempos Livres

CAP – Comissão de Acompanhamento do Programa

CMFF – Câmara Municipal da Figueira da Foz

DEB – Departamento da Educação Básica

DGIDC – Direcção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular

ESE – Escola Superior de Educação

IEFP – Instituto de Emprego e Formação Profissional

EPP – Educação Pré-primária

ETI – Escola a tempo inteiro

INAFOP – Instituto Nacional de Acreditação da Formação de Professor

IPSS – Instituições particulares de solidariedade social

LBSE – Lei de Bases do Sistema Educativo

ME – Ministério da Educação

OCDE – Organização de Cooperação e Desenvolvimento Económico

ONG – Organização Não Governamental

PAA – Plano Anual de Actividades

PCE – Projecto Curricular de Escola

PCT – Projecto Curricular de Turma

PEE – Projecto Educativo de Escola

P.H. – Prolongamento de horário

POC – Programa Ocupacional

R.A.M. – Região Autónoma da Madeira

SRE – Secretaria Regional de Educação e Cultura

TIC – Tecnologias da Informação e da Comunicação

TPC's – Trabalhos para casa

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura

Introdução

O título completo desta dissertação seria «Actividades de enriquecimento curricular no 1.º CEB na Figueira da Foz: a situação da educação artística», que não pode ser utilizado na Universidade de Aveiro por ser demasiado extenso.

O Despacho n.º 12 591 de Julho de 2006 da Ministra da Educação, Maria de Lurdes Reis Rodrigues (anexo 1), institucionalizou o prolongamento de horário facultativo na educação básica da escola pública pelas chamadas Actividades de Enriquecimento Curricular, cuja aplicação e implementação se pretende estudar neste trabalho, no concelho da Figueira da Foz, nos pontos de vista da sua organização estrutural e curricular, por um lado, e, pelo outro, de saber as razões das escolhas pelos pais para não colocarem os seus educandos nas chamadas AEC.

As crianças de hoje estão cada vez mais tempo na escola. Alguns pais gostariam que a escola acolhesse os seus filhos durante 12 horas por dia e aponta-se mesmo para escolas abertas 24 horas por dia para os pais poderem lá colocar os filhos quando quiserem. Com isto a função da escola e a função da família são repostas em causa. A função do jardim de infância começou por ser «de guarda» ou função social de apoio aos pais e só depois passou a assumir a função educativa. Na escola básica a função educativa é importante, mas hoje desenvolve-se cada vez mais a função social de apoio aos pais que trabalham ou não e mesmo de alimentação de crianças cujos pais têm dificuldades de várias ordens. A escola está confrontada com problemas novos e é chamada a dar-lhes resposta, dependendo de estratégias políticas a maneira como o faz ou pode fazer.

Há cerca de 30 anos nas escolas primárias da Região Autónoma da Madeira (R.A.M.) professores especializados em expressão musical e dramática apoiaram os professores titulares no prolongamento facultativo do horário lectivo e uma geração depois as actividades culturais, a partir da música local e da dança folclórica começada nas escolas, constituem um forte marco identitário da R.A.M..

Desde 1995 foi sendo implementada a escola a tempo inteiro da R.A.M., com funcionamento em regime cruzado. A escola a tempo inteiro tem experiências diferentes em muitos países. Na Madeira é baseada nos horários dos alunos e tem uma função educativa, embora cumpra também a função social de alimentar adequada e gratuitamente as crian-

ças, permitir aos pais trabalharem durante o dia e proporcionar a todos oportunidades de recursos educativos diversificados.

Com o Despacho n.º 12 591 de Julho de 2006 são implementadas no Continente as Actividades de Enriquecimento Curricular (AEC). Parece, em primeiro lugar, que se pretende inviabilizar o modelo madeirense de escola a tempo inteiro, forçando o nivelamento por baixo. Em segundo lugar, aparecem declaradamente com função de mero apoio social, criando equívocos estruturais e desconforto sistemático na actividade lectiva e desenvolvimento curricular. Em terceiro lugar, ou em primeiro, se preferirmos, o foco de interesses está centrado nos horários dos professores e nas necessidades dos pais dos alunos e não nos ritmos pedagógicos e nas motivações e competências dos alunos.

A par dos problemas de contexto e circunstância, repõe-se o problema da finalidade e dos objectivos da escola no panorama da educação pessoal e social para cada aluno concreto no conjunto de todo o sistema educativo. O que ensinar e aprender no *tempo* dito curricular? O que ensinar e aprender no *tempo* considerado não curricular? O que é o «enriquecimento curricular»? O que distingue um do outro em relação à avaliação do aluno? Em relação à coordenação educativa: quem coordena, o quê, como, quando, com que meios? Que professores fazem o quê? Quem avalia o quê? Quem supervisiona? Como se tem feito na R.A.M. e como se faz no Continente? Qual o papel do Ministério da Educação, da Autarquia, da Escola e dos pais em cada uma destas funções e atribuições?

Como licenciada em Professores do 1.º CEB e com o 3.º ano do Conservatório de Música apenas, por não ter tido acesso mais cedo ao Conservatório inexistente na minha localidade, sempre considerei muito importante o papel da música e da educação musical desde muito cedo, desde o jardim de infância. Por isso não posso deixar de focar em especial a educação artística em geral, pensando sempre em particular e em primeiro lugar na música, na educação musical, no ritmo, na harmonia, no movimento belo, como expressão artística e cultural, é certo, mas também como actividades privilegiadas para a organização do esquema corporal, da lateralidade, da organização do espaço e do tempo, da comunicação, da linguagem falada e escrita, da iniciação matemática, do desenvolvimento da autonomia e da integração da heteronomia pelo respeito de regras comuns na convivência, para a educação para a cidadania...

As artes também podem adquirir um elevado grau de importância na medida em que promovam a diversidade cultural e se pretendam tornar um instrumento de promoção dos valores éticos, sociais e estéticos. Já na antiguidade havia a ideia de que a educação

estética e artística era uma fonte de enriquecimento e desenvolvimento para a criança. Aristóteles na *Política* considera que «a música é considerada como o mais nobre entretenimento dos homens livres» (VIII, 3.8) e que «a música está entre os grandes prazeres, seja ela puramente instrumental ou acompanhada por canto (diz Museu: “cantar é, para os mortais, o mais doce prazer”); a música está presente nas reuniões e divertimentos culturais, porque dá um ambiente de alegria); daí que seja necessário garantir uma educação musical a todas as crianças.» (VIII, 5.11) (Meireles-Coelho, 2009a: 60). Schiller (1994) também focou a mesma ideia (Meireles-Coelho, 2009c: 24).

Por isto não posso deixar de fazer a minha declaração de interesses que me leva a considerar com particular relevância a educação artística, e em especial a educação musical, quer no currículo quer fora dele, seja no tempo do professor curricular seja no tempo do professor ou monitor das AEC ou no de outras actividades consideradas extra-escolares.

Pretendemos, no entanto, contribuir para analisar objectiva e criticamente a situação actual nas escolas do 1.º CEB, neste aspecto, a partir do estudo de caso da Figueira da Foz.

Em primeiro lugar procurar-se-á definir as coordenadas do desenvolvimento pleno e harmonioso das crianças, focando a importância dos factores socioculturais, políticos e escolares na vertente pluridimensional da educação básica.

Em segundo lugar procurar-se-á contextualizar a educação artística, no âmbito da educação básica, nomeadamente ao nível do 1.º CEB.

Em terceiro lugar procurar-se-á definir o conceito de Actividades de Enriquecimento Curricular, bem como especificar as mesmas e a sua forma de implementação, de acordo com a legislação e normativos em vigor, comparando-se a situação da escola a tempo inteiro na R.A.M. com as Actividades de Enriquecimento Curricular em Portugal Continental.

Em quarto lugar procurar-se-á referenciar a necessidade de promover valores, nomeadamente artísticos, quer no desenvolvimento do currículo quer particularmente nas Actividades de Enriquecimento Curricular, e o papel dos membros organizacionais promotores desses valores.

Por último serão apresentados e analisados dados recolhidos para procurar conhecer o estado actual das Actividades de Enriquecimento Curricular na Figueira da Foz, dando particular relevo a duas questões: o lugar da educação artística e as razões de não frequência das AEC na escola pública.

Numa primeira parte predomina uma abordagem teórica, com referências históricas e pesquisa bibliográfica relevantes ao desenvolvimento dos conceitos e conjunturas referidas.

No que se prende à abordagem empírica irá ser utilizado o método hipotético-dedutivo na construção de hipóteses, testadas, analisadas e reflectidas, de forma a obter uma conclusão válida. Nesta fase inclui-se a recolha de dados na Câmara Municipal da Figueira da Foz, na empresa Espalha Ideias, nos Agrupamentos de Escolas e a entrega e recolha de inquéritos aos pais dos alunos que não frequentam as Actividades de Enriquecimento Curricular.

Em relação à organização estrutural e curricular das Actividades de Enriquecimento Curricular, no concelho da Figueira da Foz, pretende-se saber se as Actividades de Enriquecimento Curricular estão a ser desenvolvidas com a finalidade de complementar ou enriquecer o desenvolvimento pleno e harmonioso das crianças (função educativa), ou se estão voltadas sobretudo para o benefício pessoal e profissional dos pais (função social) fazendo a «ocupação dos tempos livres das crianças» agora com outro nome. Pretende-se também, saber qual é o lugar ocupado pela educação artística nas AEC.

Em relação às razões pelas quais alguns pais não colocam os seus educandos nas Actividades de Enriquecimento Curricular, será analisado se os pais ficam com as crianças em casa ou na família, se os colocam noutros locais/actividades ou se existem outros casos para além dos referidos. As hipóteses subjacentes a cada objectivo relacionam-se com a possibilidade de as AEC estarem a dar primado à função social e não à função educativa. A educação artística estar a ser desvalorizada, uma vez que as actividades artísticas que existem no currículo estão a ser descartadas para as AEC, para dar lugar às áreas “nobres” do currículo. As AEC constituem uma ocupação para os alunos incapaz de responder com qualidade às necessidades e expectativas dos pais.

1. Desenvolvimento pleno e harmonioso e Educação Básica

Pretende-se procurar definir as coordenadas do desenvolvimento pleno e harmonioso das crianças, focando a importância dos factores socioculturais, políticos e escolares na vertente pluridimensional da educação básica.

1.1. O impacto da dinâmica cultural na educação do ser humano

O desenvolvimento humano é um processo cultural, que implica limites e possibilidades provenientes de longas histórias das práticas humanas. Cada geração continua a revisar e a adaptar a sua herança cultural e biológica de acordo com a circunstância em que se vive.

Lev Vygotsky (1896-1934) defendeu a ideia de que as crianças são participantes, vivendo numa determinada comunidade e numa época específica da história. Pode justificar-se que os seres humanos “se desenvolvem por meio da sua participação variável nas actividades socioculturais de suas comunidades, as quais também se transformam” (Rogoff, 2005: 21).

O conceito de cultura integra não apenas o que as pessoas fazem, mas o que é comum, como eventos e formas de agir subtis, tácitos e tomados como naturais. Os processos culturais envolvem relações multifacetadas entre muitos aspectos interdependentes do funcionamento da comunidade, para além de elementos como recursos económicos, tamanho da família, modernização e urbanização. Torna-se impossível reduzir as diferenças entre as comunidades a uma ou a meia dúzia de variáveis. É improvável que exista uma melhor forma de cultura. Aprender a considerar a cultura de outras comunidades não é sinónimo de abrir mão dos próprios hábitos, mas suspender temporariamente os nossos pressupostos para que se leve em consideração os outros (Rogoff, 2005: 22).

As pessoas adoptam de forma indirecta características da sua comunidade. Daí que quando as pessoas se inserem em comunidades diferentes das suas próprias, muitas vezes vivem o choque cultural.

Definir o que é comunidade ganhou amplitude nos últimos anos. As comunidades podem ser definidas como grupos de pessoas que têm alguma organização, valores, visões, história e práticas comuns e continuadas. John Dewey (1859-1952) refere que existe mais que uma simples ligação verbal entre as palavras comum, comunidade e comunicação.

Os homens vivem em comunidade em função daquilo que têm em comum (Rogoff, 2005: 74).

Uma comunidade envolve pessoas tentando chegar a algo juntas, com alguma estabilidade no envolvimento e na atenção às formas como se relacionam umas com as outras. Ser uma comunidade exige uma comunicação estruturada, da qual se espera que dure por algum tempo, com grau de compromisso e significado compartilhado, muito embora possa ser contestado; ela desenrola práticas e tradições culturais que transcendem os indivíduos específicos envolvidos, à medida que uma geração substitui outra. Uma comunidade envolve gerações que vão além dela, com formas de lidar com uma e com outras.

Em todo o mundo, a educação das crianças envolve as comunidades em que as mesmas se encontram. Os sistemas educativos encontram-se intimamente ligados com o apoio proporcionado pelas conexões da comunidade e pela família ampliada. As práticas culturais voltadas para as crianças são herdadas durante gerações e revisadas pelas gerações novas, com ideias e circunstâncias renovadas (como a política nacional e internacional) (Rogoff, 2005: 92).

A educação e o desenvolvimento das crianças encontram-se relacionados a quem está disponível dentro da família ou da sociedade, bem como às expectativas culturais. O trabalho especializado de professores e da escola constitui uma forma de responsabilidade comunitária pela educação.

Vygotsky refere que as crianças aprendem por interacção com os adultos e com os pares mais experientes e com o meio na qual se enquadram. As crianças aprendem a usar instrumentos intelectuais da sua comunidade, entre eles a alfabetização, os sistemas numéricos, o idioma e os instrumentos para memorização e planeamento (Rogoff, 2005: 231).

O desenvolvimento cognitivo ocorre na medida em que as pessoas aprendem a usar instrumentos culturais do pensamento (como a alfabetização e a matemática) com a ajuda de outras, mais experientes. Os processos cognitivos, sociais, perceptivos, motivacionais, físicos, emocionais e outros são considerados como aspectos da actividade sociocultural. O desenvolvimento cognitivo é um aspecto da transformação da participação das pessoas em actividades socioculturais (Rogoff, 2005: 196).

Segundo Durkheim (1858-1917), a palavra educação adquire um sentido vasto para explicitar que não só a natureza, mas também o homem, podem influenciar a nossa inteligência e a nossa comunidade. Cada sociedade, em determinado momento, oferece aos seus membros uma educação com uma força normalmente irresistível (Arroteia, 1991: 28). Uma das primeiras funções da educação e da escola vai ao encontro de preparar o

indivíduo para se integrar no grupo em que vive. Num primeiro prisma, a adaptação da criança ao meio social em que vai viver é um dos objectivos da educação.

A instituição escolar deve facultar a cada um dos seus alunos o nível de conhecimentos necessários para que essa adaptação se processe sem choques nem distorções, facilitando as relações entre todos os membros de uma mesma comunidade. Para além desta função pretende facilitar aos membros de um grupo a satisfação adequada das suas necessidades e interesses, favorecendo, da mesma forma, as relações sociais (LBSE, art. 2.º-2).

A escola ao receber os alunos estabelece imediatamente trocas permanentes com as famílias e com a comunidade envolvente, que passam a influenciar a sua organização e funcionamento. Parte do mundo da criança que entra na escola diz respeito à família do aluno: o nível socio-económico e cultural, os valores, os níveis de conhecimento, os comportamentos afectivo-emocionais, entre outros. Desta forma, a criança ao entrar na escola passa a pertencer aos dois subsistemas que lhe conferem um estatuto de dupla identidade: filho/aluno. Os pais possuem um conhecimento sobre os filhos que importa revelar à escola, bem como esta deverá revelar à família um *feedback* do processo educativo do educando.

Família e escola são, pois, dois importantes e complexos sistemas em permanente interacção e dependência e, por esta razão, o tradicional afastamento tem vindo a dar lugar a um papel mais activo da família na escola. A escola encontra-se, assim, perante um grande desafio e quanto maior for o entendimento dos vários intervenientes no processo, melhores resultados poderá obter na educação das gerações futuras. A apoiar esta perspectiva, Morgado atribui elevada importância à ideia de que a “educação funciona num contexto sistémico em que todos os intervenientes desempenham papéis concorrentes concertadamente para que o sistema funcione de forma equilibrada” (Morgado, 2001: 78). Assim, o desenvolvimento de parcerias activas e sustentáveis entre os contextos educativos (formal e informal) e a comunidade devem ser valorizados.

Teodoro refere que “a educação, realizada através do sistema formal de ensino é, primeiramente, uma instituição social, o que conduz a considerar que as situações de educação, e particularmente a relação professor – alunos, no quadro do funcionamento do estabelecimento escolar, só podem ser analisadas e compreendidas na sua inter-relação com o conjunto de forças que as determinam” (Teodoro, 1997: 71).

A Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE – Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro, artigo 3.º, alínea I) aponta para o direito de todos os intervenientes educativos, inclusive os pais, a

participarem na vida das escolas e na definição da política educativa. O art. 7.º-h vem preconizar a necessidade de proporcionar aos alunos experiências que favoreçam a sua maturidade cívica e sócio-afectiva, criando atitudes e hábitos positivos de relação e cooperação, quer no plano dos seus vínculos de família, quer no da intervenção consciente e responsável na realidade circundante. O Decreto-Lei n.º 172/91, de 10 de Maio, art. 30.º, alíneas d) e e) pressupõe como objectivos da escola “promover a colaboração dos interesses locais e dos pais e encarregados de educação para a realização de actividades educativas” e “recolher e veicular as informações necessárias respeitantes aos alunos e as suas famílias”.

O código escolar é bastante elaborado, regulado pelas relações de classe da família. Desta forma, quando as crianças iniciam a escolarização têm uma natureza em termos de poder e de conflito que se encontra relacionado com a cultura da classe da família, confrontando-se com a pedagogia da escola. As famílias com um nível de instrução e herança cultural mais elevada inculcam a sua bagagem cultural nos filhos o que será uma mais-valia perante a escola. Quando os valores da escola se encontram em sintonia com os valores das famílias as rupturas culturais encontram-se quase atenuadas, tornando-se a aprendizagem bastante facilitada. Todavia, nas comunidades heterogéneas, onde os padrões culturais se fazem notar, poderá haver alguma dificuldade de integração. Confrontados com grandes discontinuidades entre escola e casa não conseguirão aplicar as experiências passadas, integrando-as no novo sistema. Nesta linha, poderão rejeitar ou ignorar as novas experiências (Marques, 1983: 54).

Salienta-se a imprescritibilidade da interacção regular entre o meio familiar e o meio escolar, alterando a situação ainda frequente dos espaços formais de diálogo (reunião de pais, linguagem demasiado técnica) numa lógica administrativa ou apenas de carácter negativo. Em alternativa a escola deve procurar criar bons programas de envolvimento para os pais, oferecer uma intensidade de contacto variado, como reuniões gerais e comunicação escrita, através da caderneta escolar. O Despacho Normativo n.º 98-A/92, de 20 de Junho, enquanto instrumento regulador do processo ensino-aprendizagem e dinamizador da participação dos pais e encarregados de educação, constitui um poderoso factor de combate ao insucesso educativo, sobretudo a alunos oriundos dos grupos sociais mais desfavorecidos. Uma das funções da avaliação é permitir a recolha de informações e facultar procedimentos e decisões adaptadas às necessidades do aluno, permitindo “orientar a intervenção do professor na sua relação com os alunos, com os outros professores e com os encarregados de educação” (Despacho Normativo n.º 98-A/92 de 20 de Junho, 8, b).

A avaliação formativa, principal modalidade de avaliação na estrutura curricular do Ensino Básico, destina-se a “informar o aluno, o encarregado de educação, os professores e outros intervenientes sobre a qualidade do processo educativo e de aprendizagem, bem como sobre o estado de cumprimento dos objectivos do currículo” (Ibidem: 18).

A transformação cultural é notavelmente visível no mundo de hoje. Numa sociedade pluralista como a nossa, coexistem valores educacionais bastante diferenciados. O rápido e intenso desenvolvimento global das sociedades actuais, a abertura das fronteiras económicas e financeiras, compulsadas por teorias de comércio livre, reforçadas pelo desmembramento do Bloco Soviético e concretizadas pelas novas tecnologias da informação, a interdependência planetária, no plano económico, científico, cultural e político implica necessariamente que se caminhe de forma muito densa na maioria das áreas do saber para a actualização, especialização e aprofundamento dos conhecimentos, com a preocupação da formação global e pessoal do indivíduo. Acrescentam-se outros factores que contribuem para a interdependência planetária, como o êxodo rural, a marginalização dos espaços rurais, a urbanização acelerada, a atracção pelos modos de vida, ou pelos, valores dos países mais prósperos, a imigração, a multiplicidade de línguas, expressão da diversidade cultural da humanidade. Os fenómenos da globalização aliados às novas tecnologias fizeram entrar a humanidade na era da comunicação universal. O respeito pelas culturas, conhecimentos e capacidades dos alunos significa a integração de contextos socioculturais distintos. O professor deve ser ponderado, sensível, ter experiência visual, espírito crítico e cívico apurado, sentido de serviço à comunidade, iniciativa e espírito de sacrifício. Deve ainda estar provido de sensibilidade axiológica para conseguir lidar com a heterogeneidade sócio-cultural. É pois necessário que possuam ferramentas e formação para vencer uma série de condicionalismos.

De acordo com o art. 3.º-d) da LBSE a educação deve “assegurar o direito à diferença, mercê do respeito pelas personalidades e pelos projectos individuais da existência bem como da consideração e valorização dos diferentes saberes e culturas”.

O mundo encontra-se no “limiar de um novo período histórico da civilização humana, pois a nossa sociedade é uma sociedade do conhecimento e da informação” (Moreira, 2001: 20). E, porventura, por esta razão deve-se reformular a formação dos jovens, uma vez que se vive num mundo em constante metamorfose e o que é tido como certo hoje pode não o ser amanhã.

Cada vez mais se tem vindo a cavar um fosso que separa a instituição escola e a educação através dos *media*.

No último quartel do século XX, “a escola perdeu a sua hegemonia socializadora tendo que a partilhar com os novos meios de comunicação e difusão” (Idem: 20). À escola cabe “descentralizar, desconcentrar e diversificar as estruturas e acções educativas, de modo a proporcionar uma correcta adaptação às realidades” (LBSE, art. 3.º-g).

O desenvolvimento das novas tecnologias aplicadas à informação, em particular audiovisual como a rádio e a televisão, o cinema e o vídeo são sem dúvida um dos grandes organizadores de estilos de vida e de hábitos comunitários, contribuindo para disseminar de ideias e modismos à escala planetária. A Internet é também uma rede mundial de computadores que alterou todo o funcionamento de uma sociedade, provocando uma “revolução”, é um meio que poderá conduzir a uma crescente homogeneização da cultura, pois é uma forma de construção de conhecimento. Os docentes têm que ser sensibilizados para esta nova cultura educacional. Elas apresentam certos atractivos que os tornam irresistíveis para as crianças, nomeadamente, ao nível do imediatismo da linguagem visual e a sua fácil perceptibilidade; da riqueza de ilustração e grafismo, fantasia, sedução e facilidade comunicacional do espectáculo; da simplicidade da tecnologia e a sua acessível apropriação desde a mais tenra idade.

No mundo tecnológico, o desenvolvimento dos valores humanos afigura-se crucial para a consolidação do humanismo, possibilitando o equilíbrio entre a formação humanista e a tecnológica (Silva, 1998: 39).

Perante os múltiplos desafios do futuro, a educação aparece como um trunfo essencial à humanidade na construção da paz, da liberdade e da justiça social. No sentido de compreender a crescente complexidade dos fenómenos mundiais e dominar o sentido de incertezas torna-se necessário adquirir um conjunto de conhecimentos e, seguidamente, aprender a relativizar os factos e a revelar sentido crítico perante o fluxo de informações. A educação manifesta assim um carácter insubstituível. “A escola é um produto do processo de modernização e, como tal, sempre esteve submetida à tensão entre as necessidades de integração social e as exigências do desenvolvimento pessoal” (Tedesco, 2000: 13).

Num mundo sobrecarregado de informações, as crianças e os adolescentes precisam de compreender as mensagens veiculadas pelos *media* e de articular de modo activo e interveniente os seus próprios enunciados para se desenvolverem pessoal e socialmente. As tecnologias da informação e da comunicação assumem um papel relevante na construção individual e no desenvolvimento intelectual das crianças, proporcionando a sua autonomia e preparando-os para aprendizagens futuras. Neste sentido, a dimensão cultu-

ral é fulcral no processo de formação do indivíduo, na medida em que proporciona uma aprendizagem assente no sentido crítico e compreensivo da cultura tecnológica. A compreensão da realidade e em particular da técnica invoca mecanismos, não só de compreensão do conhecimento, mas também um posicionamento ético baseado em valores e atitudes, desenvolvidas como processo de construção da identidade do jovem.

O uso pedagógico das redes oferece tanto a alunos como a professores a oportunidade de esclarecerem as suas dúvidas à distância, promovendo a discussão e a troca de opiniões entre indivíduos geograficamente distantes. Mediante esta tecnologia, o aluno deixará de estar isolado e enriquecerá o seu conhecimento de forma individual, criando assim uma nova dinâmica pedagógica interactiva que contribuirá para a formação dos alunos modernos. Segundo o art. 2.º-5, a educação visa promover um espírito “democrático e pluralista, respeitador dos outros e das suas ideias, aberto ao diálogo e à livre troca de opiniões, formando cidadãos capazes de julgarem com espírito crítico e criativo o meio social em que se integram e de se empenharem na sua transformação progressiva”.

Os alunos do ensino básico precisam de se inserirem crítica e criativamente no mundo real, devendo para tal adquirir competências, aptidões, atitudes e valores necessários a uma adequada intervenção na sociedade tecnológica.

A reforma educativa aponta para uma modernização nas instituições escolares, surgindo assim naturalmente a introdução de novos instrumentos de aprendizagem relacionados essencialmente com a utilização da comunicação audiovisual e com as tecnologias de informação e comunicação em contexto de sala de aula.

A utilização dos meios audiovisuais e computacionais nas actividades pedagógicas são fundamentais para optimizar e aumentar a motivação dos alunos na aprendizagem. É essencial a existência de escolas cativantes para que seja alcançada uma boa formação do indivíduo e se incentive o aluno a uma formação permanente ao longo de toda a vida. O encantamento da escola é possível agora através da aplicação das tecnologias multi-média nomeadamente, a Internet. Esta possibilita à criança uma aprendizagem ao seu próprio ritmo, tendo a informação sempre renovada e actualizada, podendo aceder desta forma a uma informação ilimitada.

“A tecnologia é destinada a servir a espécie humana: a tornar-lhe mais fáceis, menos incómodas ou mais rápidas determinadas tarefas; a melhorar os meios de se deslocar ou de comunicar; de tornar possível fazer, conhecer ou criar o que antes estaria vedado” (Tedesco, 2000: 22-23). Mas, ainda mais do que a existência dos equipamentos nas escolas, é o factor humano que contribuirá para a revolução do nosso sistema educativo.

A formação dos docentes, na área dos meios tecnológicos, é fundamental, sendo necessário proceder a um grande investimento nas áreas da sensibilização, formação e actualização dos professores, já que o seu papel será o de estabelecer a ponte entre o aluno e o conhecimento disponível. A modernização da educação, de que a reforma do ensino tão intensamente faz eco, tem obrigatoriamente de passar pela diversificação de discursos e práticas. Os professores são os responsáveis pela dinamização do currículo escolar em termos motivadores e facilitadores da aprendizagem e do desenvolvimento, logo cabe-lhes a eles proporcionar aos alunos o contacto com as competências necessárias para o desenvolvimento das apetências tecnológicas, de modo a inserir o jovem numa sociedade marcadamente tecnológica. Numa era de revolução científica e tecnológica, a Internet e as tecnologias da informação e comunicação desempenham um papel determinante na concretização do sucesso educativo.

É necessário que a escola e os educadores reformulem as suas perspectivas na educação. A escola é, sem dúvida, o lugar de co-educação e por isso deve proporcionar condições de comunicação real entre os diferentes alunos (LBSE, art. 3.º-I). Todavia, para que esta intencionalidade de permuta experimental e aceitação seja possível, torna-se necessário desenvolver um currículo que evidencie a interculturalidade, assente em teorias de justiça, tolerância e respeito. Este deve integrar práticas que englobam a diversidade de pontos de vista e o acesso a saberes de maior conhecimento (Leite, 2003: 42).

A dimensão socializadora do currículo é dificultada por um modelo de escola que não é fixa nem estabiliza os professores, que fomenta relações impessoais e desumanizadas e que se preocupa mais com a competição e o individualismo do que com a tolerância, a preocupação com os outros, o respeito pela diferença e a cooperação, pela organização pedagógica da escola que contraria as implicações educacionais do desenvolvimento pessoal, social e moral. Quanto maior for a mobilidade de professores, mais difícil será o relacionamento com a comunidade e as famílias. Quanto mais sobrelotadas estiveram as escolas, mais elas se parecerão com armazéns de alunos, onde todos se desconhecem e ninguém se preocupa com o bem-estar dos outros.

1.2. Educação básica e suas finalidades

As questões relacionadas com novas organizações do conhecimento, com diferentes estratégias de ensino e aprendizagem, com perspectivas de educação ao longo da vida, ou com a construção de uma sociedade do conhecimento e da aprendizagem colocam os sistemas educativos perante a necessidade de definirem as competências e os saberes

básicos a desenvolver por todos os cidadãos, tendo as opções que se fazem neste domínio implicações nos conteúdos do ensino, nos modelos pedagógicos e didácticos, na organização do sistema escolar e nos diferentes processos de desenvolvimento pessoal e social das crianças.

A análise desta realidade assume a necessária ampliação e diversificação das funções educativas da escola. Uma escola que tenha em conta a dinâmica da vida actual e por sua vez desenvolva nos alunos competências e atitudes adequadas para se adaptarem ao dinamismo mundial (Alonso, 2004: 147).

A educação básica é construtora de atitudes da personalidade (como a capacidade de raciocinar e imaginar, criar, de discernir, o sentido da responsabilidade) que durarão ao longo de toda a vida. “O desenvolvimento intelectual (educação para a compreensão e reflexão), o desenvolvimento social (aprendizagem da solidariedade e colaboração) são essenciais para o futuro cognitivo da sociedade (*learning society*), facultando-lhes a capacidade de confrontar as mudanças e complexidades sociais de forma positiva (Alonso, 2004: 147).

“A educação básica para as crianças pode ser definida como uma educação inicial (formal ou não formal) que vai, em princípio, desde cerca dos três anos de idade até aos doze, ou menos um pouco” (Delors, 1996: 106). A educação básica não é apenas uma preparação para a vida, mas é também o melhor momento para aprender a aprender. Esta pretende envolver os 3 pilares da educação, aprender a ser, a estar com os outros e aprender a fazer. O alargamento da educação básica deverá não só aplicar-se a todas as sociedades, como também influenciar a revisão das práticas e políticas educativas.

O reforço da continuidade entre a educação pré-escolar e o ensino básico é importante, na medida em que não se cria um fosso entre o antes (educação pré-escolar) e o depois (educação escolar), uma vez que estes dois níveis de educação são essenciais no desenvolvimento integral das crianças num «processo contínuo sem interrupções para as crianças dos 3-4 aos 11-12 anos numa mesma escola básica (com o mesmo pessoal com a mesma formação» (Meireles-Coelho, 2009d: 306).

Também o Conselho Nacional de Educação, em 1994, reconhecia que “desta aproximação entre os dois níveis beneficiarão de modo imediato as crianças e as famílias, mas também beneficiarão, em termos de superação e marginalização, os educadores de infância e, em termos de benefícios educacionais e da prática, os professores do ensino básico do 1.º ciclo” (Neves, 1999: 72).

Em 1988 foi publicado pelo Conselho da Europa, o Projecto n.º 8 desenvolvido na Europa de 1982 a 87, em que é mencionado que “é importante melhorar a continuidade entre a educação pré-escolar e o ensino primário. As investigações promovidas pelo Conselho da Europa e as suas recomendações são ainda hoje assuntos de grande interesse para o nosso país.

“A diferenciação na formação dos educadores de infância e professores do 1.º ciclo do ensino básico acentua a ruptura entre a educação pré-escolar e o 1.º ciclo do ensino básico levando a que se justifique que existam instituições diferentes, isto é, por um lado, os jardins-de-infância e, por outro, as escolas do 1.º ciclo, com inevitáveis rupturas entre uns e outras” (Neves, 1999: 331).

“Para facilitar a integração da educação pré-escolar com o ensino primário (1.º ciclo do ensino básico) deveria haver continuidade dos métodos utilizados na educação pré-escolar e no ensino básico dentro, para que a atitude lúdica prevaleça durante o tempo de iniciação à leitura, escrita e cálculo que deveria ser feito entre os 4 e os 8 anos consoante o ritmo de cada criança” (Neves, 1999: 330).

“Em 1983 a OCDE considera que a escolaridade obrigatória será o período em que cada estado possibilita a cada indivíduo a obtenção de uma formação básica”, todavia é essencial prestar melhores condições de preparação para a vida activa (Meireles-Coelho, 2009e: 3).

“A Educação básica afasta-se de conceitos tradicionais de ensino primário, aumenta a sua duração e integra novos aspectos pluridimensionais para além dos cognitivos. Uma educação básica não é mais do que uma das etapas de um processo de aprendizagem que se realizará ao longo de toda a vida de cada sujeito e cujo objectivo primeiro é desenvolver-lhe a competência de aprender a aprender tudo aquilo que lhe seja necessário para a vida” (Meireles-Coelho, 2009e: 3).

De acordo com a LBSE, art. 6.º-1, o ensino básico “é universal, obrigatório e gratuito e tem a duração de nove anos”; “a gratuidade no ensino básico abrange propinas, taxas e emolumentos relacionados com a matrícula, frequência e certificação, podendo ainda os alunos dispor gratuitamente do uso de livros e material escolar, bem como de transporte, alimentação e alojamento, quando necessários” (art. 6.º-5). “...A obrigatoriedade da educação a partir dos 4-5 anos poderia contribuir para uma maior igualdade de oportunidades visto que, apesar das medidas ultimamente tomadas em Portugal sobre a educação pré-escolar, no sentido da sua generalização, ainda existe uma grande percentagem de

crianças que, por razões de carácter social e económico, não têm acesso àquele tipo de educação, o que aumenta as desigualdades sociais” (Neves, 1999: 53).

Actualmente pretende-se que a escolaridade básica seja universal, ou «educação para todos» (Unesco, 1990).

A educação desde tenra idade é bastante importante no que respeita à iniciação da socialização. Estudos revelam que as crianças que beneficiam deste tipo de educação têm menor probabilidade de abandonar prematuramente a escola, contribuindo ainda para a igualdade de oportunidades, ajudando a superar algumas dificuldades económicas. Acrescenta a maior e melhor integração de crianças providas de famílias imigrantes, vítimas de guerra ou de outras catástrofes, crianças de rua, órfãos, minorias culturais ou linguísticas quando integradas desde muito novas.

A educação pré-escolar pode integrar-se em programas de educação comunitária destinados aos pais, em especial nos países em desenvolvimento, onde os estabelecimentos de educação pré-escolar são acessíveis apenas aos mais privilegiados economicamente.

A educação básica é um indispensável passaporte para a vida que faz com que os que dela beneficiem possam escolher o que pretendem fazer, possam participar na construção do futuro colectivo e continuar a aprender” (Delors, 1996: 107). O combate ao insucesso escolar, ao risco de exclusão, às desigualdades sociais passa pela educação básica.

“Na verdade, apesar das modificações introduzidas pela actual Lei de Bases do Sistema Educativo de 1986, muito particularmente no que respeita ao ensino básico, parece que, apesar de tudo, o que hoje se designa por ensino básico não é mais que a justaposição de ciclos, cada um com a sua «origem» e características muito próprias, sem articulação entre si” (Neves, 1999: 74).

Em 1974 a Unesco, ao estudar o ciclo básico da educação “caracterizou-o como um conceito alternativo ao ensino primário ou elementar constituindo a base da educação permanente ao longo da vida, com duração mínima de oito anos (...) com novos objectivos, que implicam novos conteúdos, novos métodos e novas estruturas de educação, de modo que permitam que cada um: se desenvolva plenamente, participe activamente na vida social (educação, cultura e trabalho), se torne cidadão produtivo e feliz, continue a sua educação ao longo de toda a vida, desenvolvendo a sua personalidade criadora e o espírito crítico e promovendo a sua saúde e bem-estar pessoal, social e ambiental. “Numa visão global, a educação básica é obrigatória e integra, como a educação formal, o ensino primário (6 aos 12 anos). (Meireles-Coelho, 2009e: 2)

A declaração sobre a educação das crianças dos 3 aos 8 anos, realizada em Lisboa em 1981, para além de considerar o período dos 3 aos 8 anos decisivo para a educação pessoal, social e ambiental das crianças, considerou que a educação pré-escolar tem incontestavelmente um papel importante no desenvolvimento harmonioso das crianças que a frequentam e cujos pais trabalham fora de casa favorecendo a socialização das crianças ao mesmo tempo que adquirem novas experiências sociais e culturais. (Meireles-Coelho, 2009e: 2)

A escola de hoje vê-se com a responsabilidade acrescida de promover o desenvolvimento integral das crianças e jovens, com o intuito de os transformar em cidadãos responsáveis, críticos, humanistas e activos para o país. “A educação é ao mesmo tempo universal e específica” (Delors, 1996: 107), ou seja, para todos e para cada um.

“O sistema educativo português, ao confundir ensino básico com escolaridade obrigatória, foi-se alargando através do aumento do número de anos à estrutura existente, privilegiando, por isso, os aspectos quantitativos mas esqueceu (ou secundarizou) os aspectos qualitativos, predominando as rupturas sobre a continuidade ao longo de toda a escolaridade obrigatória, contrariando, assim os princípios da própria Lei de Bases que defendem a unidade do ensino básico /escolaridade obrigatória” (Neves, 1999: 101).

A complexidade das relações provocadas pela implementação da Educação Básica exige um programa de investigação que avalie continuamente o sistema para o adequar constantemente à vida real das comunidades “ (Meireles-Coelho, 1985: 54).

Espera-se que se multipliquem por todo o mundo as possibilidades de aprendizagem oferecidas à primeira infância no quadro dum movimento que pretende fazer da educação básica universal uma realidade.

Ao professor caberá dar o exemplo, conduzir, incentivar, facilitar e integrar aprendizagens assistidas e autónomas, recorrendo à diversidade de meios de acesso à informação e ao conhecimento que hoje tem ao seu alcance, procurando desenvolver nos alunos um espírito empreendedor, a capacidade de procurar informação e a motivação para o desenvolvimento de novas competências e, simultaneamente, inculcar-lhes o desejo de uma formação/actualização permanente. Para que isto aconteça, o professor “ tem de acreditar que uma parcela de poder lhe foi restituída e lhe é dada uma autêntica margem de manobra para a construção, em comum, de uma escola que também é sua. Só assim, será possível a sua implicação total num projecto partilhado” (Teixeira, 1995: 156), o que obriga também o Ministério a repensar as estratégias de lançamento dos processos de mudança e inovação no sistema educativo.

Relativamente ao professor do ensino básico, pode-se falar de competências específicas que lhe permitem agir e reagir de forma adequada perante as situações complexas da prática profissional, mobilizando saberes, atitudes e capacidades pessoais. Atendendo à especificidade do contexto curricular e organizacional em que estes docentes desenvolvem a sua prática, representada pela predominância da monodocência coadjuvada¹ e pela globalização com que se aborda o ensino-aprendizagem, torna-se indispensável que a sua formação se norteie no sentido de os tornar mais competentes, de desenvolver capacidades ao nível de uma gestão mais integrada, flexível e participada do currículo, visando superar a fragmentação, hierarquização e homogeneização das práticas predominantes e ainda o isolamento e individualismo pedagógico, que tem traduzido, com evidência, a cultura profissional deste nível de ensino.

Perante os desafios com que os professores do ensino básico se deparam, são chamados a executar actividades que requerem uma formação global, abrangendo: um carácter científico, de constante inovação no que respeita a conteúdos disciplinares educativos; um carácter pedagógico visando o crescente aperfeiçoamento de competências didácticas e metodológicas de ensino-aprendizagem; um carácter de formação pessoal, que se prende com aspectos sociais e relacionais, e ainda um carácter investigativo e de inovação, onde o professor é agente modificador e dinâmico a partir do seu contexto de actuação. (INAFOP, 2001).

As competências curriculares e pedagógico-didácticas englobam um processo de criação e desenvolvimento da avaliação de projectos curriculares, que suportam uma organização integradora e flexível do currículo, no sentido de possibilitar a formação de ambientes educativos de qualidade, capazes de proporcionar a cada aluno aprendizagens activas, significativas e socializadoras perante o alcance de competências essenciais definidas para este nível de ensino. Por conseguinte, os formandos necessitam de organizar correctamente os ambientes de ensino-aprendizagem através da mobilização e articulação de conhecimentos, nas vertentes organizativa, interactiva/relacional e didáctica. Demandam igualmente, o mobilizar e articular de conhecimentos e procedimentos específicos de cada uma das áreas curriculares do 1.º CEB, facultando às crianças experiências de aprendizagem necessárias ao desenvolvimento de competência específicas de cada uma delas, de forma integradora no que respeita tanto à Educação para a Cidadania, como as Tecnologias de Informação e Comunicação.

¹ Responsabilidade de um professor único, eventualmente auxiliado por outros em áreas especializadas.

As competências de investigação e reflexão partem do conhecimento minucioso da realidade para elaborar modelos de intervenção e de resolução de situações problemáticas, baseadas numa investigação-acção-reflexão continuada, de forma a possibilitar um confronto entre as práticas e os saberes teóricos buscando a inovação de estratégias no sentido de melhorar o processo educativo.

As competências e atitudes pessoais e relacionais realçam a habilidade para concretizar projectos colaborativos desenvolvendo atitudes de cidadania; às aprendizagens de aspectos inovadores; à destreza no desempenho profissional e à dimensão ética que engloba atitudes de coerência, honestidade e responsabilidade (Alarcão; Tavares, 2003).

Assim sendo, um professor de 1.º CEB concebe, executa e avalia actividades de ensino/aprendizagem no âmbito do currículo, integrando as várias dimensões da instituição escolar, tendo em conta o contexto político, social, económico e cultural em que esta se insere. Para satisfazer estas necessidades, deve recorrer à reflexão colaborativa sobre a prática e à investigação disponível. Para além disso, coordena áreas, actividades e projectos curriculares, pedagógicos e/ou de investigação nos diversos domínios de actuação do professor: sala de aula, escola e comunidade. (INAFOP, 2001).

Actualmente, pretende-se que o professor do ensino básico desenvolva o respectivo currículo no contexto de uma escola inclusiva, mobilizando e integrando os conhecimentos científicos das áreas que o fundamentam e as competências necessárias à promoção da aprendizagem dos alunos. O professor do ensino básico deve assim desenvolver aprendizagens, mobilizando integralmente saberes científicos relativos às áreas e conteúdos curriculares, bem como às condicionantes individuais e contextuais que influenciam a aprendizagem. A acrescentar, cabe ao professor ter a capacidade de se servir dos conhecimentos prévios dos alunos e dos obstáculos e erros por eles manifestados durante as situações de aprendizagem. Assim desenvolve nos alunos hábitos de auto-regulação da aprendizagem facilitando a construção de instrumentos de avaliação adequados a cada um. Daí promove a integração de todas as vertentes do currículo e a articulação das aprendizagens convertendo-as em saberes transversais e transdisciplinares. O professor deve ainda fomentar a aquisição integrada de métodos de estudo e de trabalho intelectual, no sentido de desenvolver a autonomia dos alunos capacitando-os face a pesquisas e organizações pessoais.

As grandes mudanças aparecem, pois, para responder a novas exigências da sociedade e são normalmente decididas pelo poder político. “Quando o poder político tenta implementar uma mudança na estrutura social, produz alterações na Escola de modo a usá-la,

em primeiro lugar, como contribuição para a mudança, depois, para a consolidação de nova ideologia e, finalmente, para reproduzir a nova estrutura social". (Benavente, 1999: 81). Assim sendo, acentua-se o papel fundamental que a escola desempenha na formação dos indivíduos. Todavia esta formação global encontra-se mais voltada para um conceito de compreensão e memorização em detrimento de valores "valores espirituais, estéticos, morais e cívicos" (LBSE, art. 3.º-b).

A Escola tem de deixar de ser um local cujo objectivo é apenas preparar os jovens para o mercado de trabalho, para se tornar num verdadeiro centro de aprendizagens, para a vida activa. Deve estar vocacionada para se relacionar com o meio em que está inserida, "levando à simbiose entre as funções de instruir, de educar e de exercer uma acção educativa no meio, funções que são cometidas aos professores pela sociedade e pelos seus representantes – «os governos»" (Teixeira, 1995: 1555-1556). Recorre-se então, à reorganização do currículo do ensino básico, na tentativa de articular os três ciclos que o compõem, não só a nível curricular, como também a nível organizacional, onde deve fulminar a qualidade das aprendizagens. Na reorganização do currículo assume particular relevo a consagração no currículo de três novas áreas curriculares não disciplinares, bem como a obrigatoriedade do ensino experimental das ciências, o aprofundamento da aprendizagem das línguas modernas, o desenvolvimento da educação artística e da educação para a cidadania e o reforço do núcleo central do currículo nos domínios da língua materna e da matemática.

É de grande pertinência o professor desenvolver um espírito de cidadania nas crianças com base na colaboração e no respeito pelo outro e outras culturas. Daí deva facilitar um relacionamento positivo entre criança/adulto na diversidade de relações entre famílias e comunidade, proporcionando um clima de bem-estar (Alonso, 2005).

É de extrema importância o desenvolvimento de uma política de educação artística na qual se desenvolvam currículos, com vista a reforçar as culturas e identidades locais.

Ana Benavente refere que a sociologia é um aspecto de grande importância na formação dos professores. (Davies, 1997: 90), opinião reforçada por Stephen Stoer (1943-2005) que defende que no âmbito da sociologia da educação os professores precisam de ser responsáveis e este é um aspecto essencial (Davies, 1997: 90). A formação dos professores não pode deixar de lidar com valores e questões de ordem política. Valorizam-se os professores e artistas, devidamente formados a nível profissional, na tentativa de permitir e estimular o desenvolvimento e a promoção integral da personalidade, sendo uma das estratégias em voga as que se encontram relacionadas com a educação artística.

A educação artística deve estar ligada a domínios conexos, como a educação para todos e a educação para um desenvolvimento sustentável. Ela é, portanto, uma área transversal e interdisciplinar muito importante. Através dos programas da educação artística procura-se desenvolver um conhecimento dos problemas socioculturais e ambientais, de modo a que os alunos tomem consciência dos valores do seu meio ambiente, tenham um sentimento de pertença e se empenhem num desenvolvimento sustentável.

A educação artística está presente dentro e fora das escolas em todos os indivíduos, independentemente das suas aptidões, necessidades e condição social, física, mental ou situação geográfica. A educação escolar não prescinde de valores e da formação ética dos alunos, importando valorizar a arte infantil e as suas vantagens no processo de ensino destas dimensões.

1.3. Um currículo pluridimensional da educação básica

Perante a imagem pouco positiva do aproveitamento escolar dos alunos portugueses, o ME pretendeu introduzir alterações no funcionamento das escolas, objectivando melhores resultados escolares e de forma a proporcionar igualdades de oportunidades a todos os alunos.

A Lei n.º 6/2001, de 18 de Janeiro, visa garantir uma educação de base para todos e pretende ser o início de um processo de educação e formação ao longo da vida.

O “currículo é aquilo que se espera que a escola deva fazer aprender os seus alunos porque essa aprendizagem lhes será necessária como pessoas e como cidadãos” (Rol-dão, 2003: 34)

Só no início do século XX a palavra *currículo* entrou no vocabulário dos estudiosos da educação, apesar do “pensamento sobre o currículo ser tão antigo como a própria educação” (Machado, 1991: 75). Assim, “1918 é considerado o ano do nascimento do currículo. Hoje é pedido à escola que desempenhe papéis que “excedam em muito a mera transmissão e aquisição de conhecimentos. Não se pode, mais, esquecer a dimensão social presente na educação”. (Leite, 2001: 11).

Pode inferir-se que o currículo é o conjunto de aprendizagens realizadas pelos alunos, a forma como estão organizadas e o papel que desempenham ao longo da escolaridade, devendo este incluir as principais competências a desenvolver e as experiências educativas que devem ser proporcionadas a todos os alunos, bem como as áreas e componentes curriculares de cada ano, adequando-as, no entanto, à realidade de cada escola e da

sala de aula, promovendo a diferenciação pedagógica e diversificando as estratégias de acordo com as situações.

O Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de Janeiro, que “estabelece os princípios orientadores da organização e da gestão curricular do ensino básico, bem como a avaliação das aprendizagens e do processo de desenvolvimento do currículo nacional” (art. 1.º), define currículo nacional como “o conjunto de aprendizagens e competências a desenvolver pelos alunos ao longo do ensino básico, de acordo com os objectivos consagrados na LBSE” (art. 2.º-1). Este decreto-lei traz algumas inovações:

1. introduz no ensino básico as *áreas curriculares não disciplinares* (art. 5.º-2 e 3):

- a) área de projecto (3-a),
- b) o estudo acompanhado (3-b),
- c) a formação cívica (3-c);

2. introduz no ensino básico as *formações transdisciplinares* (art. 6.º-1 e 2):

- a) a educação para a cidadania (1),
- b) a utilização das tecnologias de informação e comunicação (2);

3. introduz nas escolas as *actividades de enriquecimento do currículo* (art. 9.º):

"As escolas, no desenvolvimento do seu projecto educativo, devem proporcionar aos alunos actividades de enriquecimento do currículo, de carácter facultativo e de natureza eminentemente lúdica e cultural, incidindo, nomeadamente, nos domínios desportivo, artístico, científico e tecnológico, de ligação da escola com o meio, de solidariedade e voluntariado e da dimensão europeia na educação."

O decreto em questão estabelece princípios orientadores da organização e da gestão curricular do ensino básico, bem como da avaliação das aprendizagens e do processo de desenvolvimento do currículo nacional, entendido como um conjunto de aprendizagens e competência, integrando conhecimentos, capacidades, atitudes e valores, tendo como base os objectivos consagrados na LBSE para este nível de ensino.

A reorganização curricular do ensino básico, segundo o Decreto-Lei n.º 6/2001, visa “nomeadamente assegurar uma formação geral comum a todos os alunos que lhes garanta o desenvolvimento dos seus interesses e aptidões e que promova a realização individual em harmonia com valores da solidariedade social” (Portugal/ME, 2001: 18). Assim, visa adequar à realidade de cada escola e da sala de aula o currículo nacional, procurando dar respostas às diversas necessidades e características da escola através do PCE, o qual será operacionalizado em cada turma pelo PCT, tendo em atenção a indi-

vidualidade de cada aluno, promovendo a diferenciação pedagógica, não esquecendo porém, os objectivos gerais da escola consagrados no PEE.

De entre várias medidas, a lei assume bastante relevância na reorganização do currículo do ensino básico, na medida em que pretende reforçar a articulação entre os três ciclos que o compõem, bem como no plano curricular e na organização de processos de acompanhamento e indução que assegurem, sem perda das respectivas identidades e objectivos, uma maior qualidade das aprendizagens.

“O currículo escolar não valoriza todo o conhecimento socialmente útil, mas sim aquele que é socialmente dominante, o que corresponde ao que se convencionou no chamar «Cultura», ou seja, a cultura da classe média” (Davies, 1997: 65). O currículo evidencia uma componente académica, essencialmente abstracta, teórica, dedutivo, e compartimentado – e quanto mais forte é a componente académica de um currículo, mais escolar e socialmente selectivo (Davies, 1997: 65). O ensino básico tem como objectivo interrelacionar o saber e o saber fazer, a teoria e a prática, a cultura escolar e a cultura quotidiana (LBSE, art. 7.º-b).

A concepção e desenvolvimento do currículo pretendem proporcionar uma escola inclusiva, através de adaptações que se considerem pertinentes à optimização da aprendizagem da criança, privilegiando a interdisciplinaridade. O art. 7.º-j) pressupõe que as crianças com necessidades educativas específicas possuam condições adequadas ao desenvolvimento pleno das suas capacidades.

A escola enquanto organização que educa deve facilitar valores de tolerância e justiça, que promova o melhor que há dentro de cada indivíduo. Deve fundamentar-se numa teoria de ética democrática, solidária e de esperança. No decorrer destas novas exigências, a educação não pode ficar ligada a um currículo unívoco para os diferentes alunos. Defende-se uma “política da diferença”, ao nível da raça, etnia, classe e género, visando uma educação inter/multicultural. (Estêvão, 2003: 22-23).

No art. 7.º-1, da LBSE, o objectivo do ensino básico apresentado em primeiro lugar é: “a) Assegurar uma formação geral comum a todos os portugueses que lhes garanta a descoberta e o desenvolvimento dos seus interesses e aptidões, capacidade de raciocínio, memória e espírito crítico, criatividade, sentido moral e sensibilidade estética, promovendo a realização individual em harmonia com os valores da solidariedade social”. A nova estrutura curricular visa dar cumprimento à LBSE, acentuando a necessidade de a escola organizar, tanto a nível do currículo explícito como implícito, a promoção de uma formação pessoal e social dos alunos, levando-os à compreensão e apreciação da justiça, res-

peito pelos outros, participação democrática na vida pública, tolerância e direitos humanos. A aquisição do espírito crítico, a interiorização de valores espirituais, estéticos, morais e cívicos devem ser aspectos a contemplar.

A escola não pode limitar-se a uma aglomeração de disciplinas formais, articuladas horizontal e verticalmente nos planos de estudo, curriculares e nos programas, que por sua vez são impostas aos educandos. Em virtude da limitação teórico-prática que esta escola unidimensional apresenta, urge construir uma escola pluridimensional, que o Prof. Manuel Ferreira Patrício denomina de “escola cultural” (Patrício, 1988 e 1990a e b).

“O espaço psicopedagógico da sala de aula tradicional (...) reforça modelos pedagógicos expositivos centrados no verbalismo do professor e na comunicação vertical e introduz factores de discriminação (Marques, 1983: 43).

A justiça social tem vindo a ganhar mérito, quando relacionada com a ideia de igualdade de oportunidades, associada não à “mesma educação para todos, mas a melhor para cada um” (Maireles-Coelho, 1989).

Segundo a LBSE, no acesso à educação deve ser garantido o “respeito pelo princípio da liberdade de aprender e de ensinar, com tolerância para com as escolhas possíveis”, tendo em conta que o Estado não pode incumbir-se de “programar a educação e a cultura, segundo quaisquer directrizes filosóficas, estéticas, políticas, ideológicas e religiosas (art. 2.º-3-a).

O saber humano não é uniforme, não é apenas lógico, mas é também mitológico, axiológico, técnico, tecnológico e intuitivo. Ao contrário da concepção unidimensional da educação, que opta por uma forma do saber – lógico-científica – a pedagogia pluridimensional opta pela totalidade dessas formas, articulando-as adequadamente. A essa totalidade sistémica chama-se cultura. A estrutura da personalidade do educando também não é unidimensional. Existem dimensões: somática ou físico-somática, cognitiva, afectiva, volitiva, simbólica e axiológica, as quais devem ser completadas e desenvolvidas no processo educativo. A pluridimensionalidade do saber humano é objecção da pluridimensionalidade da personalidade. Cabe à escola promover equilibradamente e adequadamente o desenvolvimento das aptidões e capacidades individuais do aluno, tendo-o em conta, como indivíduo humano único, irreduzível a qualquer outro e orientado para a preservação e expansão do seu próprio ser.

A escola encontra-se inserida na comunidade e a cultura que a escola cultural pretende promover não é o vazio de uma cultura universal abstracta, mas rica nas dimensões

locais-nacionais-humanas, ou seja, pretende ser universal e concreta. Por esta razão, a participação dos agentes culturais vivos da comunidade é algo de essencial à inteireza e perfeição da *escola cultural*, que é realmente a *escola comunitária*.

Das entranhas pluridimensionais do ser humano brotam a pluridimensionalidade da cultura e dos valores. A educação não pode, por conseguinte, deixar de ser pluridimensional. O Humano tem que investir em si na pluridimensionalidade do seu ser. Nada de si lhe pode ser alheio. Nada de si pode alienar. Se o Humano fosse monolítico, unidimensional, a cultura não assumiria uma pluralidade de formas, a sua vida axiológica não se multiplicaria numa pluralidade de valores. Não se teria de induzir no educando a aprendizagem de várias formas de cultura, de o levar a experimentar uma rica variedade de valores. A educação não pode ser limitada ou parcialmente axiológica. Tem de promover a totalidade do campo axiológico. Uma educação puramente intelectual, ou física, ou técnica, ou estética, ou ética, ou religiosa é mutiladora da integralidade que o ser humano é.

Segundo Max Scheler, há na pirâmide axiológica, onde cabe à educação promover duas secções: a secção inferior, dos valores materiais (os valores vitais ou de sobrevivência, os valores práticos, os valores hedonísticos); a secção superior, dos valores espirituais (os cognitivos ou de verdade, os estéticos ou de beleza, os éticos ou da ordem do bem, os religiosos ou da ordem do santo, ou do sentido). Sendo a pirâmide uma escala que sobe, os valores mais altos subsumem hierarquicamente os mais baixos, pelo que ganha aqui todo o sentido a conhecida imprecisão de Santo Agostinho “ama e faz o que quiseses”, entendendo por amor a vinculação absoluta ao santo.

O sujeito da educação não é o indivíduo das concepções individualistas, nem o sócio ou átomo social das concepções sociologistas e colectivistas. O sujeito da educação é o ser humano: a pessoa de cada um, única. O enraizamento da concepção culturalista encontra-se no personalismo profundo de Kant, no de Max Scheler, no de Edith Stein, no de Mounier, no de Ricoeur, no de Lévinas, no de Carl Rogers, no de Leonardo Coimbra, no do Padre Manuel Antunes. A pessoa, revestida de toda a dignidade que o conceito compreende, é portadora de autonomia e de liberdade, qualidades que são necessariamente acompanhadas de responsabilidade.

A pessoa é sujeito educativo-cultural. O educador não se lhe substitui; é apenas o seu auxiliar. A aprendizagem é da ordem dos fins; o ensino é da ordem dos meios, afirmando-se pois o primado da aprendizagem sobre o ensino.

A descentralização do ensino, a responsabilização dos agentes e instituições educadoras, a desburocratização, a valorização pessoal em detrimento de menor competitividade, a superação do consumismo, a maior cooperação entre todos os agentes educativos

podem traduzir uma mais-valia na formação dos jovens, no sentido de lhes desenvolver competências e atitudes que favoreçam uma transição para a vida activa, sem problemas às inovações técnicas e organizacionais, incutirem capacidades de comunicação e liderança, resolverem de forma criativa problemas, ou seja, aumentar as suas condições de adaptabilidade às transformações actuais e futuras. É importante que os recursos tecnológicos entrem na escola, bem como ocorra alterações nos conteúdos programáticos como fonte de enriquecimento. Se o aluno se liga à Internet em casa e vai para a escola usar papel e caneta, pode sentir-se desmotivado (Silva, 1998: 39).

No seu limite tendencial, a escola vigente no mundo contemporâneo tem sido unidimensional: a sua única dimensão, ou dimensão fortemente hegemónica, é a constituída pelas disciplinas ou matérias do currículo (rígido) oficialmente estabelecido. No sentido de combater este facto, aparece o enquadramento das actividades extracurriculares, actualmente de frequência livre. A escola pluridimensional não recusa, nem minimiza a dimensão estritamente curricular. Para além desta dimensão, acrescenta uma extracurricular, bem como a interacção de ambas. Por um lado esta escola pressupõe assegurar a perpetuidade da cultura humana, garantindo aos educandos a apropriação do quadro completo das grandes formas dessa cultura, por esta razão a escola deve possuir um carácter eminentemente cultural. Por outro, pretende detectar expressões impressivas e contrastantes para combater e propor alternativas.

A educação deve assumir um processo epistemológico de construção e preparação para a mudança, necessitando para tal de incentivar o inconformismo, a disciplinaridade, a criatividade, a divergência, a contestação e a dissidência. O pluralismo consiste em compartilhar mínimos morais de justiça, entre os quais o respeito pelos projectos dos demais. O despertar para valores de cidadania democrática pluralista, atendendo às diversas culturas e respectivos hábitos, com base na construção de um ambiente harmonioso assentes numa prática de regras de convivência encontram-se implícitos na educação artística. Sendo assim, o professor deverá ser um modelo pessoal e social relacionando-se com todos os agentes educativos e comunidade envolvente. A ideia de um modelo cultural assenta sobre a ideia da igualdade e do direito de todos e todas à educação e à escola. A escola deverá então, evidenciar juízos de valor, preocupar-se com as questões humanísticas, éticas e estéticas, valorizar as relações interpessoais, considerar as implicações educacionais da psicologia do desenvolvimento pessoal, social e moral (Silva, 1998: 32-39).

Urge construir formas de vida na base da solidariedade, da crença na dignidade humana e no seu favorecimento, das relações entre o humano e o meio, eliminando o caos e a

violência. Educar para os valores é educar moralmente, uma vez que os valores ajudam os indivíduos a comportarem-se como humanos. As sociedades aprendem não só tecnicamente mas também moralmente. O indivíduo deve ser preparado para se compreender a si mesmo e ao outro, através de um conhecimento do mundo. Uma sociedade pluralista deve transmitir, através da educação, os valores da liberdade, igualdade e solidariedade. A educação moral é um meio de atingir formas de entender a vida, construir a história pessoal e colectiva, promover o respeito por todos os valores e opções, sem assumir posição autoritária nem posição libertária (Silva, 1998: 43). A escola deverá ser um espaço onde se conviva, se viva e se obtenha preparação para a vida, respondendo desta forma às incertezas, à desorientação geral e à ausência de referenciais éticos.

A Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n.º 46/86) ainda em vigor aponta para um modelo pedagógico que adopta, o paradigma da escola pluridimensional. É uma escola que entende o aluno como pessoa, numa busca de equilíbrio entre autonomia e responsabilidade social. Isto é, toma como quadro de referência o aluno, na busca incessante do seu aperfeiçoamento integral e recorre a uma estrutura pluridimensional cujas dimensões específicas potenciam nos educandos capacidades particulares. A escola, mais do que um mero local de transmissão de saberes, tem de se assumir como um factor de integração da sociedade, sendo impensável a existência de uma escola que não tenha princípios e valores que dêem sentido à ideia de ser humano, do mundo, da vida e à própria história.

Com a escola cultural pretende-se impregnar de intencionalidade cultural todas as actividades curriculares. A dimensão extracurricular assenta na vontade dos alunos, professores e comunidade em promoverem a panóplia de actividades de clubes escolares, como ateliers, grupos de teatro, corais, tunas, bandas, grupos de dança, entre outros. Estas actividades extracurriculares são tão importantes pedagogicamente e tão reconhecidas legalmente como as estritamente curriculares ou lectivas. O horário pode compreender ambas as actividades, sem diferença oficial entre elas. No art. 48.º-1 da LBSE defende-se que “as actividades curriculares dos diferentes níveis de ensino devem ser complementadas por acções orientadas para a formação integral e a realização pessoal dos educandos no sentido da utilização criativa e formativa dos seus tempos livres”. Estas actividades constituem um poderoso tecido de enriquecimento cultural e cívico dos educandos, não só pelo conteúdo, mas também pelo regime participado e corresponsabilizante de funcionamento. No que respeita à avaliação exige-se que complete a totalidade das formas do saber (da cultura) e a totalidade das dimensões constitutivas da personalidade do educando.

O proporcionar do desenvolvimento físico-motor, de actividades manuais, de actividades artísticas e estéticas, o desenvolvimento de conhecimentos basilares que sejam uma mais-valia para a formação global do futuro cidadão, o despertar da consciência nacional e humanista universal, de valores cívicos, morais e comunitários são objectivos do ensino básicos, patentes na LBSE, art. 7.º. A educação física e desportiva e a educação artística são parte integrante do universo cultural que a escola deve promover, no limite, que a escola deve ser. A relação interactiva, que resulta da dialéctica existente entre as duas dimensões, amplifica as potencialidades do enriquecimento cultural e cívico de uma escola pedagogicamente estruturada.

É essencial encarar a expressão livre como complementar da aprendizagem curricular. O reconhecimento desta realidade implica o desaparecimento de influências nefastas e agressivas para a criança. “Se não se salvaguardar agora a expressão, em breve haverá no mundo civilizado apenas seres desumanizados, esmagados por noções intelectuais e desprovidos de criatividade, que recusaram toda a manifestação sensorial” (Stern, s.d: 16). Assim sendo, é necessário procurar junto da comunidade uma forma de alterar a visão e fazer renascer este conhecimento. O direito à expressão deveria ser dado a todos, e estar inscrito nos princípios essenciais da civilização. (Stern, s.d: 17).

É então necessário criar interesse nos adultos pelas expressões, ajudando-os a compreender a arte infantil, a fim de que a respeite e proteja de influências nefastas e se abstenha de tudo o que deforma a expressão. Preparar um futuro melhor tem por base respeitar a sensibilidade infantil. Expressar-se, criar, é mais relevante do que complementar a criação alheia.

A escola objectiva desenvolver na comunidade, uma maior tomada de consciência da importância do papel da educação artística, como fonte de solução aos desafios da diversidade cultural, suscitados pela globalização. A crescente necessidade de imaginação, criatividade e cooperação em sociedades cada vez mais baseadas no conhecimento, leva à compreensão da educação artística como geradora de uma série de competências e de aptidões transversais. É sinónimo de motivação dos estudantes e de participação activa na aula, podendo melhorar a qualidade da educação, enriquecendo o património cultural.

Um juízo de gosto não é um acto gratuito, mas é o resultado de um jogo de ajustes e desencontros entre a sensibilidade e o entendimento. As expressões são portanto uma educação aberta, que facilitam e dão sentido às relações entre a arte e a vida. Há formas de apreciar a literatura, encadear e expressar raciocínio, de escolher música, conviver que

transparece o gosto de procurar atitudes elegantes e comungar com a “beleza” (Schiller, 1994).

1.4. Poderes políticos na orientação da educação

A Constituição da República Portuguesa de 1976, passando pela LBSE e pelo Decreto-Lei n.º 115-A/98, consagra uma escola mais autónoma, apontando para uma democracia participada, abrindo espaços à intervenção da comunidade. A LBSE aborda a organização geral do sistema escolar, definindo objectivos educacionais, tais como: “contribuir para a realização do educando, através do pleno desenvolvimento da personalidade (art. 3.º-b)”; o desenvolvimento pleno e harmonioso da personalidade dos indivíduos, incentivando a formação de cidadãos livres, responsáveis, autónomos” (art. 2.º-4.); “...valores espirituais, estéticos, morais e cívicos” (art. 3.º – b); “contribuir para a realização pessoal e comunitária” (art. 3.º-f).

Manuela Teixeira considera que o Estado é um outro elemento que influencia e determina em grande parte o funcionamento da escola. “Os professores assumem um papel que, em primeira instância, lhes é confiado pela sociedade (...) eles são trabalhadores que têm o direito e o dever de orientarem a sua acção de acordo com as normas expressamente definidas em textos escritos que tenham sido negociados entre a entidade que os emprega (Estado ou entidades privadas) e as organizações sindicais que os representam” (Teixeira, 1995: 89). Ocorre um processo negocial entre o Estado, as organizações privadas que se ocupam da educação, o ensino e as organizações sindicais.

Não é só a sociedade que define pressupostos essenciais à organização escolar, atribuindo ao professor o poder dos objectivos educacionais por ela definidos, mas o Estado, o Governo, também constituem entidades responsáveis pelo que se passa na escola. Nesta linha, LBSE, art. 1.º-3, define que o sistema educativo desenvolve-se segundo um conjunto organizado de estruturas e de acções diversificadas, por iniciativa e sob a responsabilidade de diferentes instituições e entidades públicas, particulares e cooperativas.

Licínio Lima refere que uma educação democrática pressupõe o encontro e a intervenção conjunta de professores, pais e representantes da comunidade local, e que há variedade de obstáculos (centralização administrativa, massificação da educação e a burocratização) que se tornam impeditivos de uma prática escolar democrática, o que presumivelmente impedirá ou pelo menos irá dificultar a efectivação dos objectivos inerentes a uma comunidade escolar educativa (Lima, 1992: 144).

A escola não pode ser apenas encarada com níveis funcionais e consignados em termos legais, é indispensável olhar a realidade social da escola, enquanto lugar onde se encontram papéis, regras ou normatividades, de forma a ser possível avaliar o grau de autonomia com que os sujeitos poderão ou não, projectar as suas intencionalidades.

A administração do sistema educativo da LBSE pressupõe “o pleno respeito pelas regras de democracia e de participação que visem a consecução de objectivos pedagógicos e educativos” (art. 43.º-1); “estruturas administrativas de âmbito nacional, regional autónomo, regional e local, que assegurem a sua interligação com a comunidade mediante adequados graus de participação dos professores, dos alunos, das famílias, das autarquias, de entidades representativas das actividades sociais, económicas e culturais e ainda de instituições de carácter científico (art. 43.º-2); que o Estado, através do ministério responsável, coordene a política educativa (art. 43.º-3). “As leis especiais regulamentarão a delimitação e articulação de competências entre os diferentes níveis de administração” (art. 44.º).

Os art. 49.º, 50.º, 51.º da LBSE prevêem a avaliação e interpretação continuada do sistema educativo, assentando em aspectos educativos e pedagógicos, psicológicos, sociológicos, organizacionais, económicos, financeiros, de natureza político-administrativa e cultural, garantindo posteriormente a sua aplicação em tempo oportuno. Para tal, são definidas normas gerais bem como entidades responsáveis.

“O Estado fiscaliza e apoia pedagógica e tecnicamente o ensino particular e cooperativo”, “apoia financeiramente as iniciativas destes estabelecimentos, quando no desempenho efectivo de uma função de interesse público, se integrem no plano de desenvolvimento de educação, fiscalizando a aplicação das verbas concedidas” (art. 58.º).

A cooperação entre as escolas e os pais, organizações comunitárias e instituições, a mobilização de recursos locais das comunidades para desenvolver os programas de Educação Artística, com vista a permitir às comunidades participar na transmissão dos valores culturais e morais e das formas de arte locais devem prevalecer, reflectindo o desenvolvimento integral da personalidade humana.

Na avaliação deste grau de colaboração escola – comunidade estão assentes princípios de cooperação e a partilha do conhecimento entre professores; produção de uma documentação eficaz, partilha da informação e as experiências vividas com as partes interessadas, incluindo os governos, as comunidades, os media, as ONG e o sector privado. Uma boa comunicação entre todos os intervenientes educativos é, sem dúvida, um ele-

mento frutífero para a educação do aluno. Todavia, é necessário salientar a diferenciação de papéis de todos os intervenientes.

*

O desenvolvimento pleno e harmonioso de cada criança está ligado com a relação escola, família e comunidade. Parece que o aprofundamento da relação destes intervenientes passará por uma (inter)comunicação mais eficaz entre todos. A escola é, portanto, uma organização que interage e deve respeitar os diversos actores, que têm estatutos, papéis e regras próprias de funcionamento.

2. Educação básica e educação artística: uma sinopse

Pretende-se contextualizar a educação artística, no âmbito da educação básica, nomeadamente ao nível do 1.º CEB.

A educação artística revestiu-se de muitas formas ao longo da história, reflectindo um conjunto de teorias e ideias patentes, nomeadamente no processo educativo, de cada época. Assim sendo, é notório que a história de educação na antiguidade tenha proporcionado repercussões na cultura moderna, espelhando origens directas na tradição pedagógica. Para tal compreensão torna-se fulcral efectuar um resumo, que diga respeito aos períodos importantes da acepção da educação artística.

Na Grécia antiga, o termo “arte” envolvia a palavra “musiké”, ligada ao belo espiritual, ao bem moral, em detrimento das coisas puramente materiais. O vocábulo “musiké” relacionava simultaneamente a música, teatro, dança e o canto. Os historiadores citam Esparta como sendo o primeiro centro musical da Grécia, onde se privilegiava sobretudo a música oral coral.

Na antiga Grécia, a arte era encarada como reequilibradora das perturbações afectivas do indivíduo. Muitos dos actuais princípios orientadores da educação foram referidos por Platão (427-346a.C.) há cerca de 2300 anos:

– A presente discussão indica a existência dessa faculdade na alma e de um órgão pelo qual apreende; como um olho que não fosse possível voltar das trevas para a luz, senão juntamente com todo o corpo, do mesmo modo esse órgão deve ser desviado, juntamente com a alma toda, das coisas que se alteram, até ser capaz de suportar a contemplação do Ser e da parte mais brilhante do Ser. A isso chamamos o Bem. Ou não? – Chamamos. – A educação seria, por conseguinte, a arte desse desejo, a maneira mais fácil e mais eficaz de fazer dar a volta a esse órgão, não a de o fazer obter a visão, pois já a tem, mas, uma vez que ele não está na posição correcta e não olha para onde deve, dar-lhe os meios para isso. – Acho que sim. – Por conseguinte, as outras qualidades chamadas da alma podem muito bem aproximar-se das do corpo; com efeito, se não existiram previamente, podem criar-se depois pelo hábito e pela prática. Mas a faculdade de pensar é, ao que parece, de um carácter mais divino, do que tudo o mais; nunca perde a força e, conforme a volta que lhe derem, pode tornar-se vantajosa e útil, ou inútil e prejudicial. (VII, 514a-519) (Meireles-Coelho, 2009a: 51).

A ideologia de que a educação é algo intrínseco e inato à própria pessoa, que necessita de ser desenvolvida num sentido moral, foi expressa por Platão ao referir “cada um pos-

sui a faculdade de aprender e o órgão destinado a esse uso... A educação é a arte que se propõe este objectivo. Não em dar a vista ao órgão, que já a tem, mas encaminhá-la na boa direcção” (Platão, citado em Sousa, 2003: 17).

As metodologias educacionais voltadas para a dimensão da liberdade, espontaneidade, ludismo, aspectos morais, sociais, eram evidenciadas por Platão. Defendia o ensino ministrado sob uma forma isenta de constrangimento. “A educação pela música é capital, porque o ritmo e a harmonia penetram mais fundo na alma e afectam-na mais fortemente, trazendo consigo a perfeição...” (Platão, 1980: L. III, 133).

Platão considerava que no Belo assentavam todas as virtudes, mesmo as morais. “Se uma pessoa permitir à música que o encanto com os seus sons e que lhe derrame na alma, através dos ouvidos, como de um funil, as harmonias doces, moles e lamentosas (...), e se passar a vida inteira a trautear canções de coração jubiloso – uma pessoa assim, primeiro que tudo, se tinha alguma irascibilidade, amoleceu como quem amolece o ferro, e, de inútil e duro, o torna proveitoso...” (Platão, 1980: L. III, 150). Ao defender que a arte devia tender para o amor ao Belo, pressupunha uma íntima relação da arte com a educação, do mesmo modo que a harmonia era o reflexo da unidade indissociável do físico e do espiritual. O Belo era sempre físico e simultaneamente espiritual, sendo a música a expressão mais perfeita dessa harmonia, ao unir (harmoniosamente) o que em si era diferente e mesmo oposto. Esta noção vagueava na Grécia antiga. A influência oriental de harmonia perpassou explicitamente através de Heráclito: τὸ ἀντίξουν συμφέρον καὶ ἐκ τῶν διαφερόντων καλλίστην ἁρμονίαν καὶ πάντα κατ'ἕριν γίνεσθαι / O que é oposto encaixa e das diferenças nasce a mais bela harmonia, tudo se faz a partir de contrários. (– Ηράκλειτος / Heráclito / Heraclitus (535-475 AC BC) Fragmentos / Fragments, 8, >475 AC BC) [<http://cms.ua.pt/feirauniversal/?q=node/1>].

Para Platão, a bela obra de arte era uma produção material e espiritual em harmonia. A arte e a harmonia eram o caminho para se subir e se aproximar do belo e do bom. A subida, expressa no mito da caverna, é a componente ascética muito oriental, estando também subjacente a doutrina da reencarnação, transmigração da vida e a lei da recompensa e a libertação para o absoluto. As interpretações deste absoluto, imanente ou transcendente, como entidade ou como mera projecção, como ponto de partida ou ponto de chegada, como cósmico-global ou como individual ou pessoal... têm dividido os teóricos e os práticos, as religiões e as filosofias, os tempos e as vontades.

A arte e educação encontram-se muito próximas destes caminhos. “A verdadeira educação cumpre ligar o homem à sua verdadeira pátria, a pátria celeste, e destruir ao mesmo tempo tudo o que prende o homem à sua existência terrestre” (Suchodolski, s.d: 20).

Por outro lado, Aristóteles vê a arte com uma dimensão psicológica despertada pelo exterior, própria do homem e não dos deuses. Para ele não existe a beleza das formas físicas, mas uma beleza de natureza emocional, que essas formas físicas despertam na pessoa que as experimenta ou observa. Aristóteles, embora siga a mesma concepção de arte, considera-a imanente, própria dos homens e não dos deuses, possuindo uma dimensão psicológica. Aristóteles foi dos primeiros a debruçar-se sobre a expressão, designando-a como “katharsis”, ligando-a às exteriorizações psíquicas do ser humano. A pessoa está repleta de instintos, impulsos, tensões, desejos, emoções, sentimentos, necessitando de os satisfazer, expandir livremente. Ao fazê-lo estará a exteriorizar o que acumulou no seu íntimo, na sua vida interior, ou seja, a expressão. Contudo, ambos consideravam “a beleza e a fealdade dependem do bom ou do mau ritmo” (Platão, 1980: 131, III).

Platão afirmava que “toda a graça do movimento e a harmonia da vida – a disposição moral da própria alma – são determinadas pelo sentimento estético: pelo reconhecimento do ritmo e da harmonia. A ausência de graça, de ritmo e de harmonia está intimamente ligada a um mau estilo e a um mau carácter: ao passo que a presença está ligada e é expressiva do carácter oposto, que é corajoso e de espírito sóbrio”. (Read, 1958: 82). Desta forma, Platão valorizava uma educação que englobasse o sentido do ritmo e da harmonia, nomeadamente da educação musical. “A harmonia penetra em tudo, o autêntico princípio da coerência do universo, deveria ser a base da educação e do próprio universo” (Read, 1958: 85).

Estas posições espirituais e psicológicas de arte parecem terem sido esquecidas ao longo dos séculos. A atenção foi desviada para as obras de arte em si através da procura da beleza nas suas formas e não na beleza espiritual ou psíquica.

“Apenas com a psicologia da arte, sobretudo com Vygotsky (1970) é que parece ter chamado de novo a atenção para o significado psicológico da arte, ao conceber as obras de arte apenas como estímulos desencadeadores de alterações afectivo-emocionais-sentimentais sucedidas no interior da «psique» (alma) da pessoa que as contempla ou que as cria.” (Sousa, 2003: 20).

Herbert Read defende que a arte deve ser a base da educação e propõe uma metodologia que envolva expressões livres, jogos, espontaneidade, inspiração, criação. Segundo ele, o objectivo da arte consiste na exploração dos meios de comunicação artística e criativa. “O objectivo da educação é por isso a criação de artistas – de pessoas eficientes nos vários modos de expressão” (Read, 1958: 25). A educação artística “abrange todos os modos de auto-expressão, literária e poética (verbal), assim como musical e auditiva, e forma uma abordagem integral da realidade que devia chamar-se educação estética – a educação daqueles sentidos em que se baseiam a consciência e, finalmente, a inteligência e raciocínio do indivíduo humano. É apenas na medida em que estes sentidos se relacionam harmoniosa e habitualmente com o mundo exterior que se constrói uma personalidade integrada”. (Read, 1958: 20).

Relativamente à atitude pedagógica do professor perante as obras expressivo-criativas elaboradas pelos seus alunos, Read defende que se deve reconhecer a necessidade de não reprimir a espontaneidade, mas deixar “as crianças bater as suas asas”. (Read, 1943:345).

Rousseau, desde 1763, tem sido considerado como o iniciador de uma revolução pedagógica que centra a educação na aprendizagem do aluno e não tanto no ensino do professor. A imagem central do professor, o ensino assente nos livros (magistercentrismo) dá lugar ao puerocentrismo, que considera a criança como centro do esforço pedagógico. A criança passou a ser encarada com dinamismo psicológico, repleto de criatividade e em constante evolução. Este pensador propõe, então, uma pedagogia de acção, ou seja, uma actividade que surge espontaneamente, que não é imposta, mas que surge de “dentro para fora”, ocorrendo por auto-actividade, como necessidade ou impulso (Sousa, 2003: 137).

Schiller defende que o papel do professor “consiste em criar um ambiente que leve à criatividade. Fornecer materiais correctos e manter uma atitude correcta. Uma série de materiais adequados ao nível de desenvolvimento da criança ajuda a revelar o talento criativo que todas as crianças possuem. (Schiller, 1990: 15).

Em 1755 Schiller afirma que “através da beleza, o homem sensível vê-se conduzido à forma e ao pensamento; através da beleza, o homem vê-se conduzido à matéria e devolvido ao mundo dos sentidos” (Sousa, 2003: 23).

Kant defendia que “a educação que visa a liberdade deve desenvolver as capacidades de seu aluno para permitir-lhe que persiga as metas que se há-de propor livremente. Logo, a educação não pode limitar-se a coibir ou disciplinar o aluno”. (Vincenti, 1994: 43).

Faria de Vasconcellos refere que a educação é capaz de alterar ou melhorar a alma dos povos e a alma da humanidade, que é síntese integradora de toda a humanidade. “O indivíduo em si e por si mesmo é uma abstracção vazia de sentido, inerte e glacial, só tem valor como integrante consciente d’uma colectividade que é a convergência synergica de todos os esforços, de todos os movimentos, de todas as vidas” (Vasconcellos, 1902: 10). A educação clássica não prepara os homens para a vida, apenas os reprime, é portanto, necessário desenvolver uma educação moral que evoque um carácter vivo e humanista. “Desde a escola até à vida é preciso formar seres moraes e sociaes, com energias conscientes e dedicações esclarecidas pelo progresso humano (Vasconcellos, 1902: 14). As artes inspiram-se em valores de verdade e de bem, procurando satisfazer as necessidades das culturas.” É uma sociedade a refazer na arte, na industria, na sciencia, na política, na moral, a começar na escola e a seguir pela vida adiante (Vasconcellos, 1902: 21).

Após muitos séculos sem que a educação em Portugal se preocupasse com a arte, e muito embora pedagogos portugueses, como Luís António Verney (1746) e António Ribeiro Sanches (1760) demonstrassem alguma preocupação com a implementação de disciplinas artísticas nos planos curriculares do sistema escolar, apenas em 1835 esta iniciativa foi implementada por Henrique Nogueira. Nos seus estudos sobre a reforma em Portugal, propôs pela primeira vez a música vocal e instrumental nas escolas. Seguindo-se, o Padre Borba e António Joyce com a introdução do canto coral nas escolas.

A educação englobando uma formação estética, foi iniciada por A. Garrett., que defendia a inclusão das artes no ensino, como imprescindível na formação social democrática do cidadão, assim como interveniente da sua formação de carácter. “O fim geral da educação é fazer um membro útil e feliz da sociedade. O objectivo da educação é formar o corpo, o coração e o espírito do educando.” (Sousa, 2003: 90). Seguiram-se A. F. Castilho, A. Quental, J. Deus, J. Barros, Cardoso Júnior, Leonardo Coimbra, António Sérgio, Adolfo Lima, Adolfo Coelho, César Porto e Álvaro Viana de Lemos.

João de Barros considerava o ensino das artes como instrumento de educação cívica e progresso individual, sendo que a escola teria como função o desenvolvimento da sensibilidade e formação da personalidade, através do contributo desta área. Defendia a ideia de que se devia apresentar aos alunos objectivos educacionais imediatos e concretos, a

par de um desenvolvimento artístico. Paralelo a esta ideologia prendia-se ainda uma construção de escolas submetidas a regras de estética, com complementaridade de esforços de promoção artística a nível de museus e de instituições particulares públicas. (Sousa, 2003: 92).

Certo é que a educação artística foi sofrendo variações, no que respeita, não só à sua pedagogia, mas também no que compete à sua importância. Este facto encontra-se relacionado com as estruturas escolares portuguesas, que desde cedo se basearam na Proclamação da República.

Após as primeiras ideias da educação pela arte, surge em 1956, a Associação Portuguesa de Educação pela Arte (pelos pedagogos João dos Santos, Alice Gomes, Almada Negreiros, António Pedro e Cecília Menano, entre outros). Este modelo educativo pretende fazer com que as artes sejam consideradas metodologias eficazes no desenvolvimento integral dos alunos.

No âmbito da Reforma Educativa levada a efeito pelo Ministro Veiga Simão é criada em 1970 uma Comissão Consultiva para a Reforma do Ensino do Conservatório Nacional, até então direccionado apenas para a formação de Professores de Educação pela Arte (dança, música, teatro). Após esta abertura, alargaram-se objectivos para formar pessoas que usassem as artes como método educacional. Preconizou-se uma educação voltada para o desenvolvimento harmonioso da personalidade, que só poderia ser atingida através da Educação pela Arte.

Em 1978, o Projecto do Plano Nacional de Educação Artística define oficialmente a Educação pela Arte (através do desenvolvimento de expressões artísticas) e a Educação para a Arte (com a formação de artistas profissionais). Em 1980 Victor Crespo, através do seu Despacho n.º 379/80, suspendeu a Escola de Educação pela Arte, sendo depois completamente extinta pelo Decreto-Lei n.º 310/83.

Só em 1998 surge o Decreto-Lei n.º 115-A/98 que regulamenta a autonomia e gestão das escolas definindo, no artigo 3.º, autonomia como “o poder reconhecido à escola, pela administração, financeiro e organizacional, no quadro do seu projecto educativo e em função das competências e dos meios que lhe estão consignados” «decretando» assim o poder às escolas para decidirem o que ensinar, como ensinar e quando ensinar.

No ano lectivo 1996/97 o Departamento de Educação Básica (DEB) propôs às escolas o Projecto de Reflexão Curricular Participada e no ano seguinte, 1997/98, lança o Projecto de Gestão Flexível do Currículo. Estes projectos do DEB “marcam o início de um movi-

mento de inovação curricular à escola nacional que tem contando com a participação activa de um número crescente de escolas” (Abrantes, 2001: 11). Assim, em 1997/98 entraram no projecto 10 escolas e, no ano lectivo 2000/2001 forma “184 as escolas participantes” (ibidem). O culminar deste projecto foi o Decreto-Lei n.º 6/2001, que entrou em vigor no ano lectivo de 2001/2002.

Os objectivos do ensino básico são explícitos nos artigos 7.º e 8.º da Lei n.º 46/86 – Lei de Bases do Sistema Educativo (ME, 2004: 11-12) e pretendem assegurar a formação geral para todos os portugueses, de forma a permitir a sua plena integração na sociedade estando de acordo com os seus interesses, mas também, promover o desenvolvimento físico e motor, promover a educação artística, de modo a sensibilizar para as diversas formas de expressão estética.

O ludismo passa a ser uma técnica educacional básica, que não só satisfaz as necessidades fundamentais das crianças, como é uma ferramenta primordial do educador, a criatividade, nos seus aspectos de imaginação e de invenção e a expressividade, no âmbito dos afectos, sentimentos e emoções através daqueles jogos criativos.

As disciplinas de Expressões (Corporal, Vocal, Musical) não se referem ao ensino ou à aprendizagem de habilidades ou técnicas corporais, vocais ou musicais, mas à didáctica de jogos criativos-expressivos que o professor de Educação pela Arte deverá proporcionar às suas crianças numa área educacional que englobe a dança, o drama, a música e o verbal.

Apenas com a Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n.º 46/86 de 14 de Outubro) e com o Decreto-Lei n.º 344/90 sobre Educação Artística, surge efectivamente, e em termos oficiais, abertura para a consideração das artes nos currículos escolares. A Constituição, no ponto 2, no artigo 73.º, define como principal objectivo da educação, o desenvolvimento da imaginação, sensibilidade estética, da personalidade, ou seja, a formação do ser.

As Competências Essenciais do Currículo do Ensino Básico estipulam também a importância das artes na formação do aluno, estimulando a imaginação, a razão e a emoção, trazem por isso novas perspectivas e formas de pensar. Desta forma, contribui para o desenvolvimento de diferentes competências e consequentemente contribuem para a construção da identidade pessoal e social, permitindo o entendimento das tradições de outras culturas e são uma área de eleição no âmbito da aprendizagem ao longo da vida.” (ME, 2001: 149). O Ministério da Educação Português contempla, nas Orientações Curri-

culares dos Programas do Ensino Básico, a educação pela arte. Integrou através do Despacho n.º 12 591/2006, e actualmente, Despacho n.º 14 460/2008 (anexo 2), as Actividades de Enriquecimento Curricular, que pretendem ter índole artística. Revela assim a importância do entendimento das tradições e culturas e o desenvolvimento do espírito crítico e da sensibilidade estética como promotores da realização individual que devem harmonizar com os valores da solidariedade social.

Segundo a Lei de Bases do Sistema Educativo, a Educação pela Arte deverá estar presente em todos os níveis escolares, mas especialmente de modo concreto no pré-escolar e no 1.º CEB. Nesta área de expressões, cabem: a Expressão Musical, Expressão Dramática, Expressão Plástica, entre outras).

Os pedagogos defensores da integração das Artes na educação, consideram-na como uma mais-valia na formação integral da pessoa. A formação, nos anos escolares básicos não deve ser específica, devendo proporcionar uma organização curricular equilibrada, homogénea e voltada essencialmente para uma forte cultura geral, onde as Letras, Ciências e Artes coexistiam em igualdade de circunstâncias, de importância e em convergência educacional.

A função eminentemente social da educação escolar exige a continuidade entre a vida na escola e a vida fora da escola, tendo como ponto de partida a consideração da criança como membros da sociedade e a ponderação do seu desenvolvimento em termos de competências a aplicar e a desenvolver para a plena integração na sociedade. (Branco, 2003: 245). Segundo Dewey, a educação tem um núcleo de organização devendo realçar os interesses comunitários, intelectuais e práticos, fomentar a ordem social e o progresso (Branco, 2003: 246). Dewey realça ainda a importância da responsabilidade ética da escola em sentido abrangente. A prioridade da mesma deve ser educar a criança para ser autónoma, não só no sentido de adquirir capacidade para se adaptar às mudanças mas também para as configurar e dirigir. (Branco, 2003: 247).

As manifestações artísticas ocupam um lugar primordial no pleno e harmonioso desenvolvimento da criança. Dentro das artes, a música ganha relevância. “Desde há milénios que a música tem acompanhado os acontecimentos felizes e infelizes, do nascimento até à morte. Adormece as crianças, glorifica deus, consola, dá segurança, inquieta, encoraja. A música encerra os segredos da alma...” (Candé, 1980: 9).

Sousa (2003) chama a atenção para a existência de ligações directas entre música e biologia, referindo que: “os comportamentos de atenção e reacção a sons existem já

em crianças no útero da mãe, a partir do sexto mês”; o cérebro humano possui uma organização perceptivo-discriminativa que envolve mecanismos mnésico-musicais que permitem o reconhecimento sonoro não cognitivo de que o «tocar de ouvido» ou o «não saber a tabuada mas saber a música» são os exemplos clássicos”; “de um modo geral, o hemisfério cerebral esquerdo liga-se à linguagem e o direito à música”; “a fala é som, é música.” (Sousa, 2003: 17).

Edgar Willems (1968) refere que a iniciação musical “feita dentro do verdadeiro espírito é, ao mesmo tempo, um meio próprio de desenvolvimento artístico e um elemento de cultura geral; uma vez que, exigindo a participação total do ser humano – dinâmico, sensorial, afectivo, mental e espiritual – colabora no desenvolvimento de todas as faculdades e, harmonizando-as entre si, contribui para o desenvolvimento da personalidade humana” (Willems, 1968: 1). A música “é muito mais do que uma mera arte de diversão” (Candé, 1980: 9).

A música relaciona-se com: a psicologia, uma vez que permite estabelecer íntima ligação entre a natureza da música e a do ser humano; as tendências sociais, que queriam pôr a educação musical ao alcance de todos” (Willems, 1968: 1).

A Reorganização Curricular para o Ensino Básico também tem em conta a importância da expressão musical.

“A música, ultrapassa em muito um produto meramente sonoro, deve ser entendida e transmitida como um comportamento expressivo, culturalmente relativo e envolvendo múltiplos referenciais, tais como: sonoros, visuais, motores, linguísticos (implicando escrita e leitura de símbolos específicos), estéticos e sociais. Por ser um fenómeno tão complexo e completo (ao nível dos produtos como dos processos a ele associados), este comportamento expressivo revela-se altamente eficaz na interpretação e na expressão de idiosincrasias de grupos de indivíduos. A música deve assim ser entendida como um meio privilegiado no processo de construção da identidade sócio-cultural do indivíduo.” (ME, 1998: 55)

“A música é um elemento importante na construção de outros olhares e sentidos, em relação ao saber e às competências, sempre individuais e transitórias, porque se situa entre pólos aparentemente opostos e contraditórios, entre razão e intuição, racionalidade e emoção, simplicidade e complexidade, entre passado, presente e futuro.” (ME, 2001: 165)

Na música como estratégia metodológica, o programa dessa disciplina (Português, Inglês, Matemática, Ciência, etc.) mantém-se com os seus objectivos e conteúdos próprios, mas a «ferramenta» pedagógica é a música: aprender através da música.” (Sousa, 2003: 21)

A educação artística, que encara a pessoa, distinguindo-a do ensinar, para valorizar criatividade, o desenvolvimento das capacidades latentes através das expressões, de onde se formam as disciplinas de Expressão Musical, Dramática, Plástica, Físico-motora. A educação artística é encarada como o desenvolvimento da personalidade, o qual se desenvolverá de forma harmoniosa quando inter-relacionado com o social, assente em valores estéticos e éticos. Em geral, as artes são um meio utilizado para acalmar tensões, gerar equilíbrio e controlar excessos de energia das crianças.

Assim sendo, esta pedagogia desenvolve-se de forma oposta ao ensino como mera transmissão de conhecimentos. Defende-se, pois, um processo auto-educativo da criança de acordo com a sua capacidade. Para tal, é necessário cruzar a formação intelectual com a prática das artes na tentativa de um desenvolvimento integral do pensamento. John Dewey (1859-1952) em *O meu credo pedagógico* (1897), *Escola e sociedade* (1899), *Escolas de amanhã* (1915) e *Democracia e educação: uma introdução à filosofia da educação* (1916) manifestou-se de acordo com esta ideologia. William Heard Kilpatrick (1871-1965) fez também publicações desta índole.

Actualmente a educação e arte são uma tríade complexa que assume grande relevância. Pretende-se que a criança deixe de ser um espectador para passar a ser um humano criativo, activo e dinâmico. Concebe-se uma educação global, de toda a personalidade e não tripartida (intelectual, física e moral). A pessoa é pois considerada como uma unidade (bio-afectiva-cognitiva-sociomotora). Defende-se um programa adaptado ao desenvolvimento de cada criança, em que as actividades educativas não se encontram essencialmente voltadas ao ensino-aprendizagem de conhecimentos teóricos, mas para conhecimentos relevantes da própria criança e voltados para o seu futuro. Desta forma, pretende-se substituir conteúdos livrescos, repreensões éticas, doutrinas morais, ensinamentos dogmáticos, baseados na memorização, por experiências práticas realistas, que poderão trazer inovações vantajosas para o futuro (Sousa, 2003: 116). A educação que se afasta de um modelo, que se limita ao ensino-aprendizagem e enaltece a personalidade apresenta satisfação das necessidades (biológicas, afectivas, cognitivas, sociais e motoras) de desenvolvimento da criança.

Agostinho da Silva (2000) defende que “cada homem, cada ser é um e diferente”. Cabe ao educador, “tão simplesmente, deixar a criança ser e realizar-se intrinsecamente como pessoa que, de facto, é” (Agostinho da Silva, 2000: 19).

A educação pela arte não se encontra associada a uma metodologia de ensino teórico sobre arte, história de arte ou sobre as obras de grandes artistas. As dimensões de afetividades e dos valores, exigindo uma educação axiológica, são parte fulcral da formação integral da pessoa. “Cada um deve ser em liberdade de se ser, plenamente, aquilo que se é” (Agostinho da Silva, 2000: 19). Agostinho da Silva defende um programa, um sistema, uma organização e até uma filosofia de escola (sem que se esqueça de propor um modelo particular de sociedade e de vida) intrínseca e exclusivamente organizada em função da pessoa (Agostinho da Silva, 2000: 20).

A ausência ou insuficiência de uma educação artística carece do prazer da alegria, e proporciona a construção de uma vida baseada em valores materiais, economicistas, ausentes de valores de natureza moral e espiritual (Sousa, 2003: 62).

*

A educação artística foi revestindo diferentes papéis e ganhando diferentes graus de importância ao longo das décadas. Da educação que inicialmente considerava a criança como ser passivo, defende-se uma educação que a encara como um ser activo, dotado de criatividade. A educação artística foi ganhando dimensão, pois permite à criança essa liberdade de expressões, emoções e pensamentos. Na antiguidade o termo “arte” envolvia a palavra “Musiké”, esta sempre teve um particular realce na contribuição do desenvolvimento do ser humano, essencialmente na educação básica.

3. Actividades de *complemento* curricular na Educação Básica

O enriquecimento curricular começou na Madeira em 1980 e a escola a tempo inteiro desenvolve-se aí desde 1995. No Continente as Actividades de Enriquecimento Curricular começam em 2005.

3.1. A escola a tempo inteiro na R.A.M. *versus* AEC do Continente

Na R.A.M., em 1980, antes da publicação da LBSE em 1986; do Decreto-Lei n.º 344 em 1990, que estabelece as Bases Gerais da Organização da Educação Artística Pré-Escolar, Escolar e Extra-Escolar; e da experiência pedagógica denominada de Projecto “Escola Cultural”, iniciada em 1987, o Governo Regional da Madeira, através da SRE, criou um projecto denominado de “Expressão e Educação Musical e Dramática no Ensino Primário”.

Este, nos finais dos anos oitenta, integrava as crianças do então Ensino Primário. O projecto vem sendo desenvolvido através da colocação de professores “especialistas” nestas áreas expressivas nas escolas, que, em colaboração com os professores titulares das turmas (generalistas), desenvolvem actividades curriculares nas áreas das Expressões Musical e Dramática e de enriquecimento curricular, através de grupos corais, instrumentais, de expressão dramática, de dança, e da aprendizagem de instrumentos tais como: a flauta de bisel, os cordofones madeirenses (instrumentos de corda tradicionais na Madeira: braguinha, rajão, viola de arame) e o instrumentário “Orff” (xilofones, metalofones, jogos de sinos, percussão).

Passada uma geração, após o início deste projecto, todas as crianças e jovens da R.A.M. têm acesso às práticas artísticas desde o pré-escolar até ao ensino secundário, através de vários projectos entretanto desenvolvidos, gratuitamente, na tentativa de facultar estas actividades às crianças mais desfavorecidas. A R.A.M., graças à sua autonomia, foi a única região do País que soube verdadeiramente entender o valor das artes na educação, investindo nos recursos humanos (incluindo a formação contínua de professores), nos edifícios escolares, no equipamento e no apetrechamento das escolas. O ensino sofreu inovações, através da ambição de criar um modelo exequível, suportado por recursos disponíveis e destinados a todos, em tempo útil.

Na R.A.M., a escola a tempo inteiro foi objectivada em 1994 e implementada a partir de Outubro de 1995. Para tal, foram redimensionadas novas construções e reordenamento da rede escolar, de modo a que estes se transformassem numa mais-valia que contrabalançava a distância (maior) a percorrer para chegar à nova escola. Na grande maioria dos casos, o redimensionamento e a modernização das micro-escolas permitiu a concentração de alunos e a desnecessidade de as encerrar todas. Em outros casos, houve necessidade de criar escolas de raiz. No Continente, por seu turno, o encerramento com escolas com poucos alunos tem sido burocraticamente imposto por despacho. Na R.A.M. a escola a tempo inteiro funciona em regime cruzado, ou seja, com turno duplo, enquanto no Continente a escola é em regime normal. No modelo regional cruzado, cada sala de actividades lectivas é utilizada por duas turmas (uma de manhã e outra de tarde). A outra metade das salas é decorada, equipada e orientada para actividades variadas. Assim, permite-se que os alunos tenham uma completa alteração de ambiente (entre as actividades lectivas e as restantes), o que reduz o “peso” das mais horas em que permanecem na “escola”. São criados espaços próprios para TICs, bibliotecas, videoteca, estudo, Inglês, Música e Artes Plásticas, entre outras. No Continente, os alunos têm um PH de mais duas horas na mesma sala em que já se encontram há várias horas, o que reforça o cansaço e a desmotivação.

Na R.A.M. os professores possuem um papel essencial na efectivação e implementação de mudanças no sistema, daí que se tenha pretendido que estes tivessem reuniões de esclarecimento. Estes professores pertencem aos quadros da escola e possuem presença activa no Conselho Escolar, colaboram no Projecto da Escola e não possuem prejuízos a nível de horários, contagem de tempo de carreira e efectividade nos quadros. As escolas do 1.º CEB já funcionam com pré-primária integrada. Em contrapartida, no Continente as actividades de enriquecimento curricular têm sido asseguradas por monitores e tarefeiros alheios à escola.

Na R.A.M. a escola a tempo inteiro é encarada não como uma obrigação, mas como uma opção para todos, não sendo considerada nenhum “armazém de crianças” para passarem o tempo. No Continente as AEC são teoricamente facultativas, mas o seu controlo é burocrático mediante uma declaração no início do ano em que os pais assumem o «compromisso de honra» de enviar as crianças até ao final do ano.

Na R.A.M. os horários de funcionamento vão das 8h15m às 18h15m. Numa parte da manhã ou tarde têm a escolaridade obrigatória com o professor titular. E as actividades da outra parte do dia são facultativas. A escola cria ainda alternativas válidas às famílias,

que por opção ou impossibilidade real não possam estar mais tempo com as suas crianças. No Continente há o PH até às 17h30m, através do acréscimo de duas horas, para além do horário de regime normal. Na R.A.M. a escola e as actividades de complemento ou enriquecimento curricular estão integradas na comunidade de que fazem parte. As escolas têm no seu seio grupos artísticos que promovem a cultura dentro e fora do espaço escolar, tendo como meta uma verdadeira “Escola Cultural” pluridimensional, ou seja, uma escola que contemple uma dimensão curricular, uma dimensão extracurricular e a dimensão da interacção daquelas duas, capaz de “empregar uma fórmula sintética e expressiva, a escola cultural» (Patrício, 1990: 183). No Continente a escola continua unidimensional: as AEC são extracurriculares ministradas por tarefeiros exteriores à escola, sem dimensão curricular nem em interacção com o currículo da escola.

3.2. Actividades de *enriquecimento* curricular no Continente

Mais de dez anos depois da R.A.M., o ME, através do Despacho n.º 12 591 de Julho de 2006, lançou um Programa de Alargamento e Generalização das Actividades de Enriquecimento Curricular, a implementar nesse ano lectivo, com o objectivo de assegurar o prolongamento do horário em todas as escolas do 1.º CEB do país. E indica logo no ponto 2 que «são obrigatoriamente organizadas em regime normal as actividades educativas na Educação Pré-Escolar e as actividades curriculares no 1.º Ciclo do Ensino Básico», o que vem pôr em questão a escola a tempo inteiro implementada na R.A.M. Ou seja, embora use impropriamente o conceito de escola a tempo inteiro, estas actividades desenvolvem-se na escola, mas não são da escola; são extracurriculares sem ser garantida a sua articulação com o currículo da escola e da turma; os tarefeiros que delas se encarregam são funcionários de entidades exteriores à escola e ao Ministério da Educação.

O alargamento do horário até às 17h30m, em detrimento das 15h30m implica a concepção de que o espaço e o tempo escolar não se podem reduzir apenas ao horário do docente do 1.º CEB, para além de que possibilita a dinâmica de outras oportunidades educativas e de aprendizagem. No mínimo os estabelecimentos manter-se-ão abertos oito horas diárias. Desta forma, pretende-se fornecer oportunidades de aprendizagens variadas, que vão além dos conteúdos restritos disciplinares. Com uma escola desta natureza, entende-se no mesmo despacho, uma distribuição da actividade educativa pelo período da manhã e da tarde, interrompida para almoço (regime normal). Apenas em casos excepcionais, de ordem arquitectónica, o ensino seja organizado em regime duplo,

com a ocupação da mesma sala por duas turmas, um no tempo da manhã e outra no turno da tarde.

“Consideram-se actividades de enriquecimento curricular no 1.º CEB as que incidam nos domínios área desportiva, artística, científica, tecnológica e das tecnologias da informação e comunicação, de ligação da escola ao meio, de solidariedade e voluntariado e da dimensão europeia da educação, designadamente, actividades de apoio ao estudo, ensino do inglês, ensino de outras línguas estrangeiras, actividade física e desportiva, ensino da música, bem como outras expressões artísticas” (Despacho 14 460/2008 alínea 9, ME).

Para o 1.º CEB notabiliza-se o desenvolvimento da linguagem oral e a iniciação e progressivo domínio da leitura e da escrita, das noções essenciais da aritmética e do cálculo, do meio físico e social, das expressões plástica, dramática, musical e motora (LBSE, art. 8.º-a).

Estas actividades são seleccionadas de acordo com os objectivos definidos no projecto educativo do agrupamento de escolas, constando no plano anual de actividades, sendo obrigatório o apoio ao estudo, bem como, o ensino do inglês para os alunos do 3.º e 4.º anos de escolaridade. A actividade de apoio ao estudo, com uma duração semanal não inferior a 90 minutos, destina-se à realização de trabalhos de casa e de consolidação das aprendizagens, devendo os alunos beneficiar dos recursos didácticos existentes na escola, bem como de apoio e acompanhamento por parte dos professores do agrupamento.

À excepção do apoio ao estudo, tanto o Inglês como as restantes actividades de enriquecimento curricular são comparticipadas financeiramente pelo ME, de acordo com montantes variáveis, atribuídos consoante as actividades de enriquecimento curricular proporcionadas aos alunos.

Para assegurar estas actividades, coube aos agrupamentos de escolas a definição de um plano de actividades de enriquecimento curricular, em parceria com as entidades promotoras, que podem ser as autarquias, as associações de pais e as IPSS, o que traduz naturalmente, um maior esforço de todas as entidades envolvidas.

No art. 43.º-2 da LBSE designa-se que “o sistema educativo deve ser dotado de estruturas administrativas de âmbito nacional, autónomo, regional e local que assegurem a sua interligação com a comunidade mediante adequados graus de participação dos professores, dos alunos, as famílias, das autarquias, de entidades representativas das actividades sociais, económicas e culturais e ainda de instituições de carácter científico”. No ponto 3

do mesmo artigo acrescenta-se que “serão adoptadas orgânicas formas de descentralização e de desconcentração dos serviços, cabendo ao Estado, através do ministério responsável pela coordenação da política educativa, garantir a necessária eficácia e unidade de acção”.

A concepção, planeamento e definição normativa do sistema educativo, a inspecção e tutela necessária à qualidade de ensino, os recursos materiais e pedagógicos encontram-se à responsabilidade da administração central, sendo que cada região terá um departamento regional de educação no sentido de coordenar, integrar e acompanhar a actividade educativa (LBSE, níveis de administração – 1). A direcção de cada estabelecimento será assegurada por órgãos próprios. O Conselho Nacional de Educação possui funções consultivas, sem prejuízo das competências próprias dos órgãos de soberania, para efeitos de participação das várias forças sociais, culturais e económicas na procura de consensos alargados relativamente à política educativa, em termos de regular a lei (LBSE, art. 46.º — Conselho Nacional de Educação).

As actividades de enriquecimento curricular foram asseguradas pelas escolas e pelos professores titulares de turma (22.220 em todo o país). Cabe à escola fazer uma gestão flexível do currículo, tendo em conta as necessidades dos alunos, bem como as características do meio em que se encontra (Relatório intercalar de acompanhamento das AEC de 2007).

Denota-se que as Actividades de Apoio ao estudo são asseguradas pelos professores pertencentes ao Quadro de Escola, sendo que as restantes actividades são prestadas por docentes mais jovens, com situação de contracto de prestação de serviços com entidades promotoras ou com as entidades parceiras prestadoras de serviços. Recomenda-se a implicação do professor titular da turma ao nível da supervisão, nomeadamente no que toca a aspectos relacionados com a sensibilização dos encarregados de educação e com mecanismos de comunicação subjacentes. (Comissão de Acompanhamento do Programa, 2006). Na Madeira com a ETI a funcionar em «turno duplo», com docentes da escola que asseguram as actividades curriculares e não curriculares existe articulação entre os professores e actividades e, consequentemente entre a função educativa e sócio-educativa da EPP. Logo, a supervisão às AEC na R.A.M. não é tão necessária como no Continente à CAF na EPP e às AEC no 1.º CEB. No Continente devido à modalidade de ETI utilizada existe a necessidade de articular as actividades curriculares e não curriculares pois não existe integração das diferentes funções da educação.

Na ETI com professores da própria escola pode garantir-se a articulação entre um currículo nacional obrigatório e um currículo de escola facultativo participado, enquanto na ETI com docentes das actividades ditas «extracurriculares» não integrados na escola não é possível fazer essa articulação ou supervisão.

Referente ao Despacho n.º 12.591/2006 (2.ª série), a CAP é formada por um director-geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular, bem como, por directores regionais de educação, que acompanham os projectos com diferentes associações, analisam, avaliam e aprovam planificações, acompanham os programas, e respectivas propostas de financiamentos. Nesta linha, a CAP refere que seja dada atenção particular à valorização da função docente nas actividades de enriquecimento curricular, o que passa pela definição de regras relativas à remuneração, nomeadamente a fixação de um valor mínimo por hora, calculado a partir do valor atribuído aos professores contratados, com base no índice 126 quando possuam habilitação igual à licenciatura, ou índice 89 nos restantes casos. O perfil e habilitações dos professores de enriquecimento curricular são, também, definido no actual despacho, bem como a constituição das turmas, no que respeita ao número de alunos e à duração semanal das actividades. A contagem do tempo de serviço é utilizada para efeitos de concurso, se as qualificações profissionais sejam válidas.

No art. 52.º-1 define-se que o governo cria estruturas que asseguram e apoiam actividades de desenvolvimento curricular, de fomento da inovação e de avaliação do sistema e das actividades educativas.

“O planeamento e a reorganização da rede escolar, assim como a construção e manutenção dos edifícios escolares e seu equipamento, devem assentar numa política de regionalização efectiva” (LBSE, art. 38.º — regionalização). “Os edifícios escolares devem ser planeados na óptica de um equipamento integrado e ter suficiente flexibilidade para permitir, sempre que possível, a sua utilização em diferentes actividades da comunidade e a sua adaptação em funções das alterações dos diferentes níveis de ensino, dos currículos e métodos educativos” (LBSE, art. 37.º-1). “As verbas destinadas à educação devem ser distribuídas em função das prioridades e estratégias do desenvolvimento do sistema educativo” (LBSE, art. 42.º — financiamento da educação).

Com uma escola a tempo inteiro urge a necessidade de existirem condições estruturais capazes de proporcionar um ambiente agradável à criança, pois a melhoria das condições de aprendizagem dos alunos no 1.º CEB passa, também pela oferta de recursos, beneficiando de refeições escolares, de bibliotecas com livros adequados à sua faixa etá-

ria, computadores, jogos didácticos e, ainda, de actividades como o Inglês, a actividade física e desportiva, o ensino da música, a iniciação a outras actividades artísticas e a Informática, o que para muitos são recursos únicos, sendo por isso que o tempo de uso deverá ser, não só mais alargado, como também gratuito.

A variação de espaços escolares, materiais, programas e didácticas metodologias são indispensáveis. Produzir e disponibilizar em todas as escolas e bibliotecas os recursos materiais necessários para o ensino das artes, nomeadamente espaço, meios audiovisuais, livros, materiais e ferramentas artísticas que assumem hoje uma grande pertinência, bem como, o encorajamento da definição de competências e de mecanismos para uma articulação formal e informal da Educação Artística entre instituições educativas e culturais traduzem-se numa mais-valia para a criança, uma vez que a dinâmica espacial é um factor que a cativa e motiva. Contendo na escola actividades de afirmação da própria personalidade, desenvolvimento de hábitos de convivência, participação em acções colectivas em prol da comunidade, os alunos começam a possuir ânimo de interesse por uma escola motivadora.

3.3. Função educativa/ social da escola

O conceito de escolaridade obrigatória, está a ser substituído pelo de educação para todos. Desta forma a «educação básica para todos» deve desempenhar não só a função educativa, mas também a função social.

Na educação básica para todos a função educativa deve assentar no contacto directo do educador-professor com os alunos durante nunca mais de 5 horas por dia e 25 horas por semana.

A par da escolaridade de nível nacional, cada escola (“agrupamento”) deve oferecer, optativamente, outras actividades educativas à escolha dos pais, dos alunos e da comunidade educativa, proporcionar as refeições necessárias aos alunos e garantir condições para os alunos estudarem individualmente e em grupo, desempenhando assim a função social de apoio aos alunos e aos seus pais que não possam acolher os filhos em casa, sob sua supervisão, durante o tempo da escolaridade obrigatória.

Pretender impor para todos o regime dito normal ou o regime de desdobramento é não respeitar o princípio de subsidiariedade (qualidade do subsidiário, complementaridade) que deve ser a regra de ouro de um sistema educativo «para todos», onde cada escola

(“agrupamento”) com autonomia integrada e participativa está o mais próxima possível da comunidade educativa local.

Cada escola, no exercício da sua autonomia participada, deverá oferecer a todos o currículo nacional e o currículo da escola de modo que quem opte pelos dois tenha o seu tempo ocupado adequadamente para as crianças e para os pais que trabalham. É esse o modelo de Escola a Tempo Inteiro (ETI) desejável.

O ME pretende assegurar a função educativa, mas não integra a função social e procura passar a responsabilidade para as autarquias. São pois, os municípios que organizam as AEC e a CAF de forma autónoma sem dialogar com os pais acerca das actividades que pretendem nestes apoios

As AEC variam pouco de escola para escola demonstrando a pouca importância e preocupação com as realidades locais, necessidades e interesses de cada criança. Nos países com tradição democrática descentralizada há, a par do currículo nacional, um currículo local que vem responder às necessidades reais e interesses que cada criança tem na comunidade em que está inserida. A articulação entre esses currículos é a questão fundamental da escola com autonomia participada.

3.4. Actividades de complemento ou enriquecimento curricular

No 1.º CEB, a aquisição e consolidação de saberes básicos, por todos os alunos, é tanto mais importante na medida em que estes se constituem como alicerces dos conhecimentos e das competências a desenvolver posteriormente, nos níveis de ensino subsequentes. Até então, os currículos demasiados extensos, voltados para um âmbito meramente curricular, muitas vezes desajustados às necessidades e capacidades dos alunos não permitindo que os professores utilizassem metodologias activas levavam à desmotivação do aluno. As elevadas cargas horárias semanais ocupadas pelos alunos em actividades lectivas mais tradicionais, a necessidade de cumprir os programas inviabilizam, na maioria das vezes, a adopção de estratégias dinâmicas, retiravam tempo ao professor para ultrapassar as dificuldades individuais de aprendizagem que contacta nos alunos. O Despacho n.º 12 591/2006 (2.º série), revogado pelo Despacho n.º 14 460/2008 concretiza a importância do desenvolvimento de actividades de enriquecimento curricular no 1.º CEB no desenvolvimento das crianças e consequentemente no sucesso escolar futuro.

As actividades de enriquecimento curricular vêm neste sentido permitir centralidade na componente lectiva, ou seja, na área da Língua Portuguesa, da Matemática e do Estudo

do meio. Desta forma, os professores devem dispor, no mínimo de: oito horas por semana para a Língua Portuguesa, uma das quais para a leitura; sete para a Matemática; cinco para o Estudo do Meio, sendo que metade destas últimas deve ser dedicada ao Ensino Experimental das Ciências. O restante tempo lectivo deve ser gerido, de forma flexível, pelos docentes, podendo ser utilizado para trabalhar as áreas das expressões ou para reforçar as restantes áreas curriculares não disciplinares.

Noutra perspectiva, segundo o art. 48.º -1, da LBSE, “as actividades curriculares dos diferentes níveis de ensino devem ser complementadas por acções orientadas para a formação integral e a realização pessoal dos educandos no sentido da utilização criativa e formativa dos tempos livres”. “Estas actividades de complemento curricular visam, nomeadamente o enriquecimento cultural e cívico, a educação física e desportiva, a educação artística e a inserção dos educandos na comunidade”. (LBSE, art. 48.º-2).

Numa perspectiva de valorização do processo criativo, bem como do conhecimento experimental e sensível do mundo circundante, as disciplinas de Expressões: Educação Físico-motora, Expressão Plástica, Expressão e Educação Musical actuam simultaneamente sobre dois eixos: o "saber fazer" da arte e o "saber ver" a arte, devem por isso obter o devido valor.

O primeiro eixo abrange a verdade produtiva e expressiva da arte enquanto criação de um saber específico. O segundo eixo implica a integração transversal de conhecimentos da linguagem, tendo em vista a inserção da produção no discurso social, educativo e profissional, de forma a criar competências em termos de fruição, expressão e realização criativa.

A criatividade, o fazer algo de novo, o produzir qualquer coisa inédita, tanto quanto experiência individual, representa uma vivência interior e traduz-se numa certa forma de manifestação. As crianças necessitam de explorar, sensorialmente, diferentes materiais e objectos, procurando, livremente, maneiras de os agrupar, ligar, sobrepor... A possibilidade de a criança se exprimir de forma pessoal e o prazer que manifesta nas múltiplas experiências que vai realizando, são mais importantes do que as apreciações feitas segundo moldes estereotipados ou de representação realista.

A experimentação e domínio progressivo das possibilidades do corpo e da voz deverão ser feitos através de actividades lúdicas, proporcionando o enriquecimento das vivências das crianças. O carácter lúdico, geralmente associado a estas actividades, garante o gosto e o empenho dos alunos na resolução de problemas com que são confrontados.

Segundo o art. 48.^o-4, da LBSE, “as actividades de ocupação de tempos livres devem valorizar a participação e o envolvimento das crianças e jovens na sua organização, de desenvolvimento e avaliação”.

Os alunos não aprendem todos da mesma forma, nem ao mesmo ritmo, devendo as escolas ter estes aspectos em atenção e organizar momentos e espaços onde os alunos possam contar com todo o acompanhamento necessário. As oportunidades de aprendizagem devem estar pois, ao alcance de todas as crianças e não apenas, daquelas que têm maior disponibilidade económica, recorrendo a fora da escola, a complementos de aprendizagem, traduzindo-se numa plataforma de fomento de igualdade de oportunidades.

A maior disponibilidade dos docentes, a maior carga lectiva, uma constante atenção e planeamento rigoroso do trabalho, acompanhada por um sistema de avaliação, acarreta melhores oportunidades de aprendizagens a todos os alunos. No art. 49.^o — avaliação do sistema educativo, da LBSE, pressupõe uma avaliação continuada, que deve ter em conta os aspectos educativos e pedagógico, psicológicos, sociológicos, organizacionais, económicos, financeiros e de natureza política-administrativa e cultural.

Desde o Despacho n.º 14 753/2005 de 5 de Julho, “Programa de Generalização do Ensino do Inglês no 1.º Ciclo”, que o sistema educativo português foi sofrendo alterações, na tentativa de elevar o nível de formação e qualificação das futuras gerações. O actual Despacho n.º 14 460/2008 referente às actividades de enriquecimento curricular propôs uma série de alterações que não constavam no Despacho n.º 12 591/2006.

A articulação entre as actividades lectivas e as actividades de enriquecimento curricular é assegurada pelos professores titulares de turma, aos quais compete a programação, o acompanhamento e a avaliação destas últimas, em colaboração com os respectivos dinamizadores. A interacção dos professores titulares de turma com os professores de enriquecimento curricular, a supervisão pedagógica e o acompanhamento da execução das actividades tende a possibilitar a programação de actividades de índole interdisciplinar propiciando à melhor qualidade do ensino-aprendizagem (Despacho n.º 12.591/2006; Despacho n.º 14 460/2008, alínea 31). O Despacho n.º 14 460/2008, alínea 31 vem realçar e intensificar a necessidade dos professores titulares de turma assegurarem a supervisão pedagógica, garantindo, não só a interdisciplinaridade, mas também a qualidade das actividades. A alínea 32 – b), do actual despacho, acrescenta que o acompanhamento das actividades se pode realizar para além das reuniões com os representantes das entidades promotoras, também com parcerias das actividades de enriquecimento curricu-

lar. A observação das actividades, segundo o regulamento interno é também um aspecto agora em vigor (Despacho n.º 14.460/2008, alínea 32-f). Na alínea 34 amplifica-se ainda a frequência nestas actividades se encontra dependente da inscrição por parte dos encarregados de educação e uma vez concretizada, os mesmos terão que assumir um “compromisso de honra” de que os seus educandos as irão frequentar até ao final do ano lectivo, com risco de implicações (alínea 35).

O Ensino do Inglês passou de uma actividade direccionada para alunos do 3.º e 4.º anos de escolaridade (Despacho n.º 12.591/2006 alínea 10 – b), para ser aplicada a todos os anos lectivos no 1.º Ciclo (Despacho n.º 14 460/2008, alínea 10 – b).

Considera-se, actualmente, necessário ultrapassar a ideia de um currículo como um conjunto de normas a cumprir de modo supostamente uniforme em todas as salas de aula e de ser apoiado, no contexto da crescente autonomia das escolas, o desenvolvimento de novas práticas de gestão curricular (NetProf).

A confusão entre o que são actividades curriculares, de enriquecimento curricular e de actividades de complemento mostra a necessidade de se estabelecer um currículo nacional mínimo (obrigatório) e um currículo de escola escolhido pelos pais ou pelos alunos (facultativo e optativo).

As escolas devem, portanto, possuir capacidade de decisão, na construção de processos de gestão curricular no quadro de uma flexibilidade, encontrando e adequando respostas aos alunos e aos contextos concretos em que os professores se encontram.

A escola é o retrato do País que somos, mas é também o esboço do País que vamos ser amanhã. Por isso é necessário que a escola se transforme, quanto antes, no retrato da nossa ambição.

3.4.1. Expressão e Educação Físico-motora

A actividade física oferece aos alunos experiências concretas, necessárias às abstrações e operações cognitivas inscritas nos programas de outras áreas preparando os alunos para a sua abordagem ou aplicação. Assim sendo, a componente da Expressão Físico-motora torna-se essencial no 1.º CEB. O conteúdo do programa pretende desenvolver condições favoráveis ao desenvolvimento social da criança, nomeadamente pelas situações de interacção com os companheiros, pelas actividades e pelos processos de aprendizagem.

A cooperação com os colegas nos jogos e exercícios, invoca regras, bem como, princípios de cordialidade e respeito na relação com os colegas e professor, permite corrigir posições e movimentos, combinar apoios variados associados a corrida, marcha e voltas, realizar com coordenação global e fluidez vários actos. Cooperar com os outros com fins comuns, o relacionamento interpessoal, são competências intrínsecas desta disciplina.

A atitude de empenho, perseverança, esforço e autodisciplina, a autonomia, responsabilidade são imprescindíveis num processo de desenvolvimento em que o aperfeiçoamento e superação são um constante desafio.

O programa efectiva um contraste com a sala de aula, favorecendo a adaptação da criança ao contexto escolar, possibilitando o desenvolvimento de orientação, a alusão da protecção da natureza. Nesse contraste, restabelece-se o equilíbrio das experiências escolares, aproximando-as do ritmo e estilo da actividade própria da infância, tornando a escola e o ensino mais apetecíveis.

As competências relacionadas com a utilização de diferentes formas de comunicação e de linguagens de diferentes áreas do saber são desenvolvidas, através de terminologia e comunicação gestual específica. A promoção de estilos de vida saudáveis e a responsabilização dos alunos relativamente à segurança pessoal e colectiva.

Nesta área disciplinar pode realizar-se acções motoras básicas com aparelhos portáteis (bola, corda, raquete, entre outros), enquadrando uma estrutura rítmica, a combinação de movimentos, de deslocamentos e equilíbrios (saltar, transpor, correr, descer, subir...) ou perícia e manipulação (lançar, receber, pontapear), tendo em conta a própria acção e o aparelho.

As habilidades gímnicas básicas em esquemas ou sequências no solo e em aparelhos permitem desenvolver acções com fluidez e harmonia de movimento (saltar o eixo, fazer a cambalhota à frente e a retaguarda, fazer a roda, fazer posições de flexibilidade...). É pois possível, combinar deslocamentos, movimentos não locomotores e equilíbrios adequados à expressão de temas, a melodias e estruturas rítmicas.

O desenvolvimento das capacidades condicionais e coordenativas, da resistência geral; a velocidade de reacção simples e complexa de execução de acções motoras básicas, e de deslocamento; a flexibilidade; o controlo de postura; o controlo da orientação espacial, são aptidões importantes para a vida futura.

3.4.2. Expressão e Educação Musical

A Expressão e Educação Musical é uma actividade de síntese na qual se podem viver momentos de profunda riqueza e bem-estar, sendo a voz o instrumento primeiro que as crianças vão explorando. A prática do canto constitui a base da expressão e educação musical no 1.º CEB. A voz é um instrumento primordial e é uma forma natural da criança se expressar e comunicar, sendo marcada pela vivência familiar e pela cultura.

A educação musical desenvolve múltiplas potencialidades, por possibilitar o movimento espontâneo ou organizado (jogos de roda e danças), a percussão corporal, o contacto com os instrumentos, entendidos como prolongamento do corpo. A voz, o corpo e os instrumentos são portanto, o principal recurso a desenvolver através dos jogos de exploração. Estes são encarados como um todo, que a criança deve utilizar de forma integrada, harmoniosa e criativa. Estes jogos vão adquirindo maior complexidade de acordo com a singularidade das capacidades e o desenvolvimento musical das crianças.

A entoação, a extensão vocal, o timbre, a expressão, a capacidade de inventar e reproduzir melodias, com e sem texto, a aquisição de um repertório de canções, rimas e lengalengas, são partes constituintes de um modo pessoal de utilizar a voz. A sinergia que toda a música, todos os matizes sonoros transmitem no movimento o corpo (palmas, gestos, movimentar-se livremente a partir de sons vocais e/ou instrumentais, acompanhar canções com gestos e percussão corporal, associar movimentos a pulsação, intensidade, andamento, dinâmica, entre muitos outros), as qualidades sonoras dos materiais e objectos é também muito importante.

As qualidades sonoras de materiais e objectos oferecem a exploração de jogos, em que a criança descobre, escolhe, experimenta, analisa e usa o som e os instrumentos musicais.

Aprender a escutar, a criar, dar nome ao que se ouve, relacionar e organizar sons e experiências realizadas, são capacidades essenciais à formação musical da criança, que irão ajudar a discriminar os sons na vida futura. Decorrente do exposto, advêm a identificação de sons isolados do meio próximo e da natureza, identificar a pulsação e/ou ritmos de lengalengas, canções, melodias, danças, reconhecer ritmos e ciclos da vida (pulsação, respiração...) da natureza (noite-dia, estações do ano), que se revelam factores de extrema importância na vida quotidiana.

A expressão e a criação musical prende-se ao desenvolvimento das capacidades expressivas e criativas da criança, ao ser capaz de desenvolver, de forma individual ou em grupo, projectos, como diferentes maneiras de produzir sons com a voz, com percussão cor-

poral, com objectos ou instrumentos musicais, valoriza também a capacidade de inventar canções, coreografias.

A representação gráfica do som ganha também relevância na medida em que se inicia pelo registo do gesto livre, e ganha gradualmente concisão e poder comunicativo, de acordo com sinais e símbolos.

A audição ao vivo ou de gravação, o contacto com as actividades musicais existentes na região e a constituição de um reportório de canções do património regional e nacional, são referências culturais que a escola deve proporcionar.

3.4.3. Expressão e Educação dramática

A exploração de situações imaginárias, permitem à criança a vivência de diferentes papéis, permitindo, por um lado, desenvolver as possibilidades expressivas do corpo – unindo a intencionalidade do gesto e/ou a palavra, à expressão, de um sentimento, ideia ou emoção, por outro, que a criança reconheça melhor e entenda o outro. Nos jogos dramáticos as crianças desenvolvem acções ligadas a uma história ou a uma personagem que as colocam perante problemas a resolver: problemas de observação, de equilíbrio, de controlo emocional, de afirmação individual, de integração no grupo, de desenvolvimento de uma ideia, de progressão na acção. As actividades de exploração irão permitir que desenvolvam, de forma pessoal, as suas possibilidades expressivas e ao nível do imaginário, utilizando o corpo, a voz e o espaço e os objectos.

3.4.4. Expressão Plástica

O contacto com materiais, formas, cores torna-se uma mais-valia para a criança, na medida em que pode expressar o seu mundo interior e representar a realidade. Explorar e tirar partido da resistência e plasticidade de objectos são factor de enriquecimento no campo da sensibilidade, da imaginação e da criatividade.

O desenho infantil é uma actividade espontânea, que permite à criança o exprimir-se de forma pessoal. O prazer proporcionado pelo desenrolar do traço é importante.

As actividades que envolvem a exploração de materiais como: a terra, areia, barro, pasta de madeira e de papel, o giz, suportes de diferentes tamanhos, espessuras, cores e texturas traduzem uma forma didáctica e lúdica de ensino.

As actividades como, fazer e desmanchar construções, ligar de formas variadas, inventar e construir brinquedos, jogos, máscaras, fantoches, instrumentos musicais, ou mesmo

desenhos livres, construir frisos, utilizar a régua, o esquadro, o compasso, desenhar superfícies planas, estão na base da aprendizagem de conteúdos essenciais de outras áreas disciplinares.

Amassar, separar, esticar, alisar, proporcionam explorações sensoriais importantes para a libertação das tensões e o desenvolvimento da motricidade fina. O fazer construções permite a exploração da tridimensionalidade, do desenvolver a despreza manual e o desafio à construção de novos objectos. O carácter lúdico, associado às actividades motiva os alunos na resolução de problemas que surjam.

A pintura, o recorte, a colagem, a dobragem, a impressão, a tecelagem e costura exigem um clima de disponibilidade e de liberdade, bem como a escolha de suportes, materiais, cores a utilizar, ajuda a desenvolver a sensibilidade.

O professor de enriquecimento curricular deve ser o impulsionador e o promotor de uma nova dinâmica, assente na interdisciplinaridade e transdisciplinaridade, o que só poderá acontecer se planificar em conjunto com o professor generalista. Esta será a melhor forma de se caminhar, no sentido de colocar a Educação Artística no centro do currículo, e a partir daí desenvolver todas as áreas curriculares.

*

Em Portugal Continental as AEC seguem linhas orientadoras próprias, que se encontram estabelecidas no Despacho n.º 12 591 de Julho de 2006. Na R.A.M. o sistema legislativo das AEC funciona de forma significativamente diferente na escola a tempo inteiro.

No Continente, verifica-se que este acréscimo não resolve o espaço temporal necessitado pelas famílias, e impossibilitam o funcionamento dos ATLs que dava “espaço” aos pais até ao fim do seu período laboral, uma vez que estes estabelecimentos encerravam às 19h00h. A questão de recursos educativos, como a alimentação, o transporte das crianças que vivem mais longe da escola, as dimensões da escola é devidamente assegurada.

4. A educação artística nas actividades de enriquecimento curricular

Já é comum afirmar-se que este final de milénio tem sido marcado por profundas transformações. Paralelamente, sente-se dificuldade em encontrar um critério universalmente aceite que distinga o que é eticamente correcto daquilo que não é. Tendo em conta este pano de fundo procura-se reiterar o papel da escola na educação básica, nomeadamente das Actividades de Enriquecimento Curricular, com vertente artística, para a aquisição de valores. Serão ainda referidos os contributos desta vertente de educação no 1.º CEB e referenciados os membros organizacionais promotores da educação artística.

4.1. Necessidade de promover valores no ser humano

As questões relativas ao exercício da cidadania são hoje uma questão em voga discutida por educadores, políticos portugueses e europeus em geral. Já na antiguidade a noção de cidadania ganhava importância. Na sua origem, o conceito associava-se como a essência da vida em sociedade, como um aglomerado de acções que convém ao cidadão. Todavia, hoje critica-se as vertentes que dão foco ao mero plano individual e àquilo a que cada um convém para ser reconhecido como cidadão.

A aprendizagem da cidadania é, necessariamente, um processo lento e trabalhoso. Não se trata apenas, de fazer aquisições cognitivas ou de adaptar comportamentos. Aprender a ser cidadão implica, também, que se faça uma apropriação de valores, códigos e de competências inerentes à conduta democrática em que se fundamenta, no essencial o exercício da cidadania.

As violências quotidianas que tristemente marcam este virar de século testemunham bem, o fracasso da aprendizagem da cidadania na sua forma actual, impondo um balanço sobre as formas adoptadas para essa aprendizagem, quer no que diz respeito às metodologias educativas adoptadas para o efeito. A necessidade de despertar as crianças e os jovens para a consciência democrática, para a tolerância e para a abertura aos outros tem sido, nos últimos anos em Portugal, uma preocupação patente nos discursos dos responsáveis educativos.

Antes da Revolução de 1974, em Portugal, o código moral ético era único, havendo por isso uma atitude passiva, por parte dos cidadãos. Todavia, após a dita revolução, o panorama moral transformou-se, ocorrendo um pluralismo subjectivo e uma multiplicidade de

opiniões. A passagem do autoritarismo à democracia provocou nos mais jovens repugnância a tudo o que era autoridade, e toda a prática educativa que consistisse em dirigir a conduta dos mais jovens foi apelidada de reaccionária e autoritária.

Encontramo-nos actualmente perante uma crise de sentido (Silva, 1998: 36). As instituições educativas actuais são resultado da era moderna e encontram-se em conexão com outras instituições, como o estado e a ciência, encarados com descrença ou dúvida.

As mudanças têm vindo a afectar negativamente a vida das pessoas. Situações como o desemprego, insegurança, agressividade, falta de solidariedade, consumismo, falta de democracia no Leste da Europa, as várias situações de guerra no mundo, o não cumprimento dos Direitos Humanos, corrupção, injustiças, sofrimento, ostentações nas esferas públicas e privadas e a superficialidade são exemplo dessas afectações.

O processo de modernização levou à racionalização das estruturas sociais e formas de pensar, diluindo as crenças religiosas e morais. O uso da racionalidade originou o uso determinado da razão, a que Weber denominou por racional teleológico, instrumental, devido à acção de descoberta dos meios mais adequados para alcançar os fins que se objectivam, que tradicionalmente eram justificados por imagens religiosas (Silva, 1998: 31). Assim, a sociedade Ocidental transformou-se numa sociedade mais científica e racional (Silva, 1998: 3). Abandonando-se o obscurantismo, as fábulas, os mitos, os tabus, entre outros. A construção de um mundo mais humano exige convicção racional de que há valores e opções que vale a pena alcançar.

Nadal refere que as novas gerações se sentem sem referências e desmotivadas. A falta de moralidade e de responsabilidade da sociedade torna-se cada vez mais evidente (Silva, 1998: 18).

A perda da cultura humanística é hoje, um problema social para as novas gerações, e estamos perante o domínio do mundo das máquinas, então o pensamento surge ligado ao mundo da palavra escrita, como reflexão filosófica ou como criação artística (Silva, 1998: 38). “Ninguém contestará que se coloca hoje em dia um problema de valores. Por quase toda a parte fala-se ou de crise de valores ou de desaparecimento de valores, ou de criação de novos valores, de tal modo que, pelo menos, se pode afirmar que existe hoje um problema quanto aos valores. Isto nem sequer significa que o problema seja novo, (.), mas que a consciência, ainda que vaga, da sua existência surge do mal-estar relativo à compreensão contemporânea dos valores” (Renaud, 1994: 299). Para outros trata-se de uma mudança crescente em termos de atitudes comportamentais e de relações humanas: “A crise dos sistemas de valores pode não ser tão negativa; a humanida-

de sofreu e está a sofrer uma mudança profunda, é uma nova etapa, por isso, devemos estar atentos aos valores que vão emergindo, dispostos a modificar a nossa forma de actuar como elementos efectivos desta dinâmica” (Carreras *et al.*, 1999: 20).

A prática diária dos valores é que faz um ser na sociedade. É neste contexto que surge a escola, não só como espaço de desenvolvimento das capacidades e de socialização, complementar à família, mas também, como um espaço que decorre da própria organização estrutural das sociedades.

O facto da crise deve-se ao conflito das formas de vida e regras, que necessitam de ser alteradas, adaptando-se as novas circunstâncias. Face às mudanças nas realidades, os indivíduos sentem-se desorientados e inquietos, pois consideram que não têm regras de conduta validas a seguirem, não possuem comportamentos que os orientem perante as novas situações. (Silva, 1998: 18) A sociedade actual encontra-se numa dinâmica de evolução e num equilíbrio instável. Devido às diversas instituições e às múltiplas influências a que as gerações jovens estão sujeitas torna-se cada vez mais difícil dar continuidade e estabelecer projectos de vida (Silva, 1998: 19).

A crise com que actualmente se evidencia, não afecta apenas o sector económico e social, na inadequação das estruturas educativas, relativamente às novas exigências e necessidades sociais e tecnológicas, mas infere também na insuficiência de meios e na concepção da gestão política desses meios. Assim sendo, hoje não é creditado dizer que quanto maior for o nível de educação maior será o desenvolvimento económico e a igualdade social.

4.2. Os valores artísticos na educação

Para se integrar no mundo, o homem necessita de se reconhecer na sua humanidade e inteirar-se da diversidade cultural que o rodeia. (Estêvão, 2003: 132). A educação para a cidadania não é uma temática moderna, nem ultrapassada, não é um luxo pedagógico nem um projecto com data e hora marcada. Ela deve ser, antes de mais uma condição de sucesso de trabalho de qualquer educador em geral, e, em particular, de que qualquer professor. De facto para muitos, somente a escola, possuidora da chave do futuro e funcionando num registo de universalismo, poderá fornecer bases essenciais de uma educação para a cidadania que promova a abertura ao outro social.

A impressibilidade da educação torna-a uma exigência complexa, quando pretende construir noções de identidade, afirmando e respeitando a diferença, descobrir fundamentos

de cultura, reforçar a solidariedade do grupo, que aquando mal entendidos podem proporcionar atitudes de confronto e incompatibilidades. A educação pretende procurar sensibilizar o indivíduo para as suas raízes, situando-o no mundo e inculcando-lhe valores de respeito pelos outros. Compreender os outros, faz com que cada um se conheça melhor a si mesma. À educação cabe a tarefa de edificar um mundo mais solidário, mais humanitário, disponibilizando todos os meios necessários a uma cidadania consciente e activa, que só pode realizar-se, plenamente, num contexto de sociedade democrática. Estas ideias encontram-se patentes na LBSE, onde se defende que “o sistema educativo é o conjunto de meios pelo qual (...) favorece o desenvolvimento global da personalidade, o progresso social e a democratização da sociedade (art. 1.º – 1).

A Constituição da República acolhe o que de mais avançado as organizações internacionais pertinentes descrevem sobre os valores democráticos e os direitos humanos. Além desta, a Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n.º 46/86), entre alguns artigos da Declaração dos Direitos do Homem contém um ideal democrático e humanista (Silva, 1998: 47). O artigo (a) 1.º e 5.º referem-se a direitos fundamentais da pessoa, no que toca à sua individualidade, configurando estratégias educativas, programas e actos pedagógicos importantes para a dignidade da pessoa, enquanto livre e autónoma; (b) os artigos 18.º e 19.º apontam para o respeito da liberdade de pensamento, consciência, religião, opinião e expressão; (c) o artigo 26.º trata, através do n.º 2 do desenvolvimento da personalidade humana, bem como, do respeito pelos direitos humanos e liberdade fundamentais”.

A análise da Lei n.º 46/86 aponta para referências da Declaração Universal dos Direitos Humanos, cumprindo ideais da Constituição da República, no que toca ao (a) respeito pelo princípio da liberdade e aprender e ensinar; (b) contribuir para a realização do educando, através do desenvolvimento da sua personalidade, carácter e cidadania; (c) assegurar o direito à diferença; (d) assegurar a igualdade para ambos os sexos. Para o cumprimento deste espírito democrático, a Lei de Bases do Sistema Educativo, nos artigos 2.º e 7.º incumbe a escola de contribuir para a formação de cidadãos livres, responsáveis, autónomos e solidários, com espírito pluralista, respeitador dos outros e das suas ideias, transformando o mundo da melhor forma.

A educação axiológica tem em conta valores éticos, religiosos, espirituais, estéticos e culturais (Silva, 1998: 50). Segundo o Prof. Patrício, “o discurso axiológico sem vivência é oco. A prática axiológica sem vivência é morta e será seguramente ineficaz” (Patrício, 1993: 20). A educação escolar subentende a educação dos valores. Recorrendo às

Orientações Curriculares, verifica-se que as primeiras competências gerais que são propostas estão relacionadas directamente com o respeito, tomada de consciência pessoal e social e valorização da diversidade de indivíduos ou grupos.

“A educação para os valores tem o professor como interveniente principal, seja qual for a sua disciplina, porque o professor, ao interagir com as crianças e os adolescentes, assume-se como um adulto significativo que educa através do exemplo, da sua maneira de ser e de estar, da forma como comunica e como se relaciona, da forma como organiza a sala de aula e concretiza o processo de ensino/aprendizagem” (Marques, 1990: 32).

“O papel do professor tem paralelo com o maestro que dirige uma orquestra. Não deve ensinar valores específicos ou modelar comportamentos e atitudes mas apenas facilitar o processo de auto-clarificação de valores” (Marques, 2003: 75). “O valor só tem valor para as nossas vidas se for livremente escolhido pelo sujeito” (Marques, 2003: 73).

A criança necessita de trocas, de interacções, de fazer experiências, com a sociedade em que está inserida, numa tentativa educacional. A sociedade permite-nos viver num processo constante de recuperação de valores. Eles são pontos de referência para a conduta do homem. A vivência dos valores encaminha a criança para uma responsabilidade mais profunda e humanizada. A educação em valores procura garantir a construção humana. Deste modo, encaminha para a autonomia, para a responsabilidade, para a solidariedade, para a verdade e partilha ao serviço do outro.

“A cooperação, como aliás, todos os restantes valores democráticos, não pode ser objecto de ensino directo, através de lições de moral ou da leitura de textos.” “Pode ensinar-se a cooperação através da criação de pequenas comunidades justas à escala da sala de aula, com os seus órgãos de decisão próprios” (Marques, 1990: 49).

Para Fullat “só se educa em função de um sistema de valores” (Fullat, 1992: 75). Pode-se deduzir que não há uma educação neutra, e que a qualidade da educação está determinada pela dignidade profunda da extensão dos valores que somos capazes de suscitar e actualizar a cada momento.

O Relatório Delors foi resultado da colaboração de educadores de todo o planeta, representa o pensamento pedagógico oficial da humanidade no início deste milénio, e foi publicado pela UNESCO. Ele está portanto, na base da construção da “escola cidadã”.

Numa análise schilleriana torna-se utópico pretender substituir, por um desejo de vontade política, o estado de natureza egoísta e violento, em que ainda se encontra a sociedade, por um estado racional de direito. Poder-se-ia concretizar, ainda que de modo incerto,

fosse possível “promover a moralização do carácter dos indivíduos” (Santos, 1996: 150). “A consignação jurídica da personalidade moral do homem só terá fundamento real, se se firmar na individualidade empírica dos cidadãos, uma vez que estes devem ser fins e não meios dessa totalidade orgânica, que deve constituir o estado racional.” (Santos, 1996: 150). Nas sociedades modernas, é facto, que o aperfeiçoamento do entendimento analítico possibilitou o desenvolvimento técnico e científico unilateralmente, desacreditando a criatividade e a sensibilidade e acentuando o conflito das faculdades (Santos, 1996: 151). Na sua tese, Schiller promove a arte como meio de desenvolvimento de um homem completo, de carácter elevado (Santos, 1996: 151). “Só ela pode viabilizar com êxito o ideário político de liberdade, sarando os males da corrupção, reformando costumes e vontades. E pode fazê-lo na medida em que o artista for fiel à sua vocação sacerdotal de mediador entre a natureza e o espírito, o real e o ideal, configurando na matéria sensível a forma plástica da verdade, da bondade e da beleza” (Santos, 1996: 151). Assim sendo, cabe à razão uma forma abstracta de modelo a seguir. A beleza educativa centra-se numa perspectiva transcendente, com foco de análise na estrutura da alma humana, projectada e trabalhada para a liberdade e para a estabilidade. “Sentir para poder conhecer, dar-se ao mundo para poder escolher e agir, temporalizar-se para se eternizar, tal é o duplo ritmo de diástole e de sístole, de distensão e de contracção, decorrente da situação ontológica do homem, entre o sensível e o inteligível, a natureza e o espírito, paradoxal, mas indispensável, para que ele se afirme como livre causalidade (Santos, 1996: 152).

Do paradoxo entre o sensível e inteligível podem decorrer duas tendências anímicas antagónicas, originando a dialéctica da acção humana. Por um lado, o instinto sensível, por outro, um instinto formal. A primeira prende-se com a abertura do homem por conteúdos empíricos, a segunda recolhe-o ao interior e restabelece o absoluto da unidade, da verdade e do bem. Ambas as forças terão que ser devidamente ajustadas, de forma a não levarem o indivíduo à sua aniquilação (Santos, 1996: 153). “O instinto sensível requer a vida (Leben), no sentido lato de todo o seu material, para começar a sentir, e o instinto formal, a forma (Gestalt), para se pôr a legislar, também o instinto de jogo, para entrar em funcionamento, faz apelo ao seu objecto. Schiller refere “forma viva” (Bebende Gestalt) ao equilíbrio capaz de ordenar a sensibilidade e de suavizar a razão. É esta totalidade integrada feita de força harmoniosa que, segundo Schiller, perfila o homem ideal. (Santos, 1996: 154).

Para Schiller a evolução do indivíduo ocorre segundo três fases: o estágio físico; o estágio estético, seguido do estágio moral. O estágio físico infere com a relação imediata com o exterior, o impulso, o egoísmo. No segundo, prende-se com a influência de um contexto

favorável, que fornece ao homem o aprender a mediar a sua relação sensível, a articular o seu mundo espiritual de ideias. Por último, o estágio moral, em que o homem em consílio com os instintos pode livremente dispor da sua humanidade virtual, exercitando-a com autonomia.

A educação estética estimula e promove o homem para os valores, fomenta tolerância, semeia altruísmo e a igualdade, a livre afirmação da pessoa com pensamento e vontade autónoma (Santos, 1996: 155).

“O conceito de liberdade deve tornar real, no mundo sensível, o fim imposto por suas leis, e a natureza deve, por consequência, poder ser pensada de tal modo que a legalidade da sua forma concorde pelo menos com a possibilidade dos fins que devem ser realizados nela, segundo as leis da liberdade” (Santos, 1996: 160).

Para Schiller o desenvolvimento das capacidades estéticas, que o ser humano traz inscrito na sua constituição orgânica e espiritual traduz-se numa mais-valia para o comportamento social, em termos de liberdade e responsabilidade.

Este relatório propõe a seguinte ideologia, “para poder dar respostas ao conjunto de suas missões, a educação deve organizar-se em torno de quatro aprendizagens fundamentais que, ao longo de toda a vida, serão de algum modo para cada indivíduo, os pilares do conhecimento: «aprender a conhecer, isto é, adquirir os instrumentos da compreensão; aprender a fazer, para poder agir sobre o meio envolvente; aprender a viver juntos, a fim de participar e cooperar com os outros em todas as actividades humanas e aprender a ser, via essencial que integra os três precedentes”. É claro que estas quatro vias do saber constituem apenas uma, dado que existem entre elas múltiplos pontos de contacto, de relacionamento e de permuta” (Estêvão, 2003: 122). Não há aprender a conhecer, a fazer e a conviver se não se aprender a ser, por outro lado não se aprender a ser, se não se aprender a conhecer, a fazer e a conviver.

O relatório refere-se ao “aprender”, ao invés do “saber” ou de “competências”. Isto porque, o termo “saber” e “competências” definem faculdades constituídas e instituídas, enquanto o “aprender” denota uma dinâmica, um processo, faculdades em constituição e instituintes. O “aprender” é mais valorizado que o “ensinar”. “Aprender a participar no processo de construção do conhecimento, a construir os modos e os instrumentos da “feitura”, a buscar as diferenças étnicas, económicas, políticas, sociais, religiosas, culturais, de género, aprender a ser” são pilares impregnados de dinamismo, carácter processual, não suportado por vocábulos estáticos (Estêvão, 2003: 126).

Apela-se à capacidade de inovar, ao reconhecimento das diferenças como uma mais-valia para a convivência na diversidade, buscando a realização plena do ser humano, em toda a sua riqueza e complexidade de espírito e corpo, intelecto, sentimento, sentido estético, responsabilidade pessoal, espiritualidade (Estêvão, 2003: 132).

Para Morin, a “natureza” do ser humano envolve uma dimensão “tripartite”-“complexa”, que comporta a tríade “indivíduo/sociedade”espécie” (Estêvão, 2003: 132).

Paulo Freire enfatiza também a questão do aprender relativamente ao ensinar. (Estêvão, 2003: 134) O papel dos educadores traduz-se no despertar de motivações internas dos educandos, sendo estes últimos sujeitos e o centro do processo.

O acto de ensinar encontra-se ligado ao acto de aprender e vice-versa. Foi devido à interacção social que o ser humano aprendeu que era possível ensinar. Foram evoluindo os seus caminhos, métodos e técnicas. (Estêvão, 2003: 135).

“Somente uma escola centrada democraticamente no eu educando e na sua comunidade local, vivendo as suas circunstâncias, integrada com os seus problemas, levará os seus estudantes a uma nova postura diante dos problemas de seu contexto. Escola que faça uma verdadeira comunidade de trabalho e de estudo, plástica e dinâmica. E que, ao em vez de crianças e mestres a programas rígidos e nacionalizados, faça com que aqueles aprendam sobretudo a aprender” (Freire, Estêvão, 2003: 136).

Freire alerta para uma visão mecanicista que encerra a educação como mera reprodutora, selectiva e injustamente estratificada.

4.3. Contributos da educação artística no 1.º Ciclo o Ensino Básico

Uma das prioridades do Governo Português assenta em melhorar a qualidade do seu ensino público, considerando para tal, o desenvolvimento efectivo do ensino artístico. “Da generalização do ensino artístico no 1.º CEB, à modernização do ensino artístico especializado, à reforma da formação inicial de professores de ensino das artes, prosseguiremos uma intervenção que permita alargar, difundir e melhorar o conhecimento e a compreensão da arte e da cultura a par do conhecimento científico” (Maria de Lurdes Rodrigues, Conferência Mundial da Educação Artística).

Actualmente a escola visa estimular no aluno a criatividade, capacidade de descoberta, o espírito crítico e a autonomia (Gonçalves, 1991: 13), opondo-se ao mero incentivo de alunos obedientes, passivos e submissos.

Recusa-se a educação que assente numa base de uniformização e massificação, eleva-se o apelo à criatividade e à diferença. Presencia-se a rejeição do geralmente hipotecado às necessidades de produção ou às finalidades profissionais, políticas, religiosas ou tecnocráticas (Silva, 1998: 36). A melhor educação será a que mais tiver em consideração o sentido da diferença, do pluralismo cultural, do carácter aberto e plural do ser humano.

A educação estética e artística constitui uma forma privilegiada no desenvolvimento da personalidade da criança, ajudando-a a encontrar o equilíbrio por meio de uma série de experiências sensoriais e intelectuais. Descobrir e explorar os diversos objectos favorece o desenvolvimento de actividades criadoras, a capacidade de pensar de forma independente e invertida (Lowenfeld, 1977: 17). Promover então a livre expressão artística é sinónimo de proporcionar à criança uma infância livre e feliz, expulsando o que sente dentro de si (Lowenfeld, 1977: 36). A criança possui o seu mundo próprio, sendo que cabe ao adulto ajudar a criança a compreendê-lo, desligando-se e não impondo padrões e regras de cultura (Lowenfeld, 1977: 10). “É na criança que a cada passo descobre um novo mundo, que a cada momento tem de fazer tentativas para se adaptar, para focalizar novas perspectivas, para avaliar dimensões, distâncias e posições relativas, que a criatividade encontra o máximo de expressão” (Cardoso, 1972: 65).

A expressão artística pode apresentar-se à criança como uma “forma natural de viver a própria realidade e de compreender o mundo que a cerca” (Aguilar, 2001: 127). “À escola cabe a missão indeclinável de proporcionar o estímulo de todos os canais possíveis de aprendizagem no âmbito da educação artística, tendo bem presente que, nos primeiros anos de idade, «numerosas competências entram em jogo»” (Teyssèdre, 1997: 31).

Com o Despacho n.º 16795/2005 de 3 de Agosto as actividades artísticas ganham dimensão na educação. A oferta de actividades de enriquecimento curricular, propostas pelo ministério da educação constitui a valorização e o engrandecimento qualitativo do currículo, como: a aquisição de competências desportivas, musicais, língua estrangeira, informáticas, expressão plástica, apoio ao estudo. Estas actividades não se podem e devem resumir à mera resposta das necessidades das famílias, em detrimento disto, deve pois, constituir um importante nível de desenvolvimento do sistema intelectual da criança.

No contexto de pós-modernidade, a arte encontra-se em relevância, sendo que lhe cabe um papel fundamental, não só, na formação contínua e emergente dos indivíduos, mas também na marcação do tempo e da arqueologia artística, enquanto síntese do pulsar social, político e cultural da época.

A Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n.º 46/86) estabelece um novo quadro geral do sistema escolar português, considerando a integração curricular de uma formação de valores estéticos. “O governo tem consciência de que a Educação Artística é parte integrante e imprescindível da formação global e equilibrada da pessoa, independentemente do destino profissional que venha a ter. A formação estética e a educação da sensibilidade assumem-se, por isso, como elevada prioridade da reforma educativa em curso e do vasto movimento de restituição à escola portuguesa de um rosto humano” (Lei de Bases do Sistema Educativo, Preâmbulo).

As várias disciplinas estéticas devem constituir um suporte sólido nos currículos normais das escolas e a atenção especial deve destinar-se a expandir o que vai para além da destreza executiva” (Read, 1982: 264). A LBSE, art. 7.º – c incentiva ao desenvolvimento físico-motor, a actividades manuais, como forma de promover a educação artística e a sensibilidade estética.

A escola enquanto identidade que garante a construção integral do aluno encontra a missão de promover actividades e aprendizagens referentes à educação pela arte, contributivas para o desenvolvimento de competências artísticas, a par do fortalecimento da construção da sua identidade. Ela deve assumir-se como entidade e territórios de divulgação, promoção e valorização da arte no contexto diversificado de experiências de aprendizagem, propiciando a formação pessoal nas dimensões cognitivas.

Considera-se que a arte é indispensável ao desenvolvimento equilibrado do ser humano. O contacto com realidades e contextos perceptíveis de contemplação, fruição, reflexão e produção artística implicam por si só, formas de fazer e saber, a que a imaginação, a razão e a emoção não ficam indiferentes. “Elas perpassam as vidas das pessoas, trazendo novas perspectivas, formas e densidades ao ambiente e à sociedade em que se vive” (Competências essenciais: 149).

É uma forma privilegiada dos processos de representação humana, é instrumento essencial para o desenvolvimento da consciência, pois propicia ao homem contacto com ele mesmo e com o universo. Daí que seja uma forma do homem entender o contexto que o rodeia e relacionar-se com ele (Buoro, 1996: 20). É pois, uma interpretação e representação do mundo, enquadrada num tempo e num espaço.

A atitude de aceitação da arte viabiliza novas formas de aprendizagem, comunicação e de relação inter-subjectiva e consequentemente, o desenvolvimento de capacidades, competências, desenvolvendo o pensamento em múltiplas dimensões.

A arte, como forma de apreender o mundo, permite desenvolver o pensamento crítico, criativo e a sensibilidade, explorar e transmitir novos valores, entender as diferenças culturais e constituir-se como expressão de cada cultura.

A arte revela a pessoa, falando das suas emoções, dos seus estados de alma, crenças, experiência pessoal, os fracassos e desilusões, a forma de enfrentar o universo, a concepção de humanidade. Através dela transmite-se o que se vê e imagina, acrescentando, realçando, omitindo determinados aspectos. Para além do que pretende comunicar aos outros, deixa-se transparecer pulsões do seu inconsciente. Por vezes, ela coloca-se numa nova realidade, uma nova interpretação, despertando a sensibilidade e atenção do ser humano para algo que passava despercebido. Assim, a arte ensina a ver, motivando e incita a curiosidade para a redescoberta do outro e do mundo, abrindo perspectivas renovadas de leitura de tudo aquilo que nos rodeia.

As actividades de enriquecimento curricular são de índole artística, imaginativa, criativa, não pressupondo por isso método definido e assumindo aspectos integradores de desenvolvimento mental. Estimular gosto e empenho das crianças pelas diferentes actividades, com estratégias diferentes das utilizadas no contexto do currículo formal, acentuando a implicação das crianças, o seu envolvimento, a sua fonte de participação são um facto considerável. No art. 3.º – f, da LBSE, pretende-se “contribuir para a realização pessoal e comunitária dos indivíduos, não só pela formação para o sistema de ocupações socialmente úteis, mas ainda pela prática e aprendizagem da utilização criativa dos tempos livres”.

Os poderes criativos que a criança possui podem ser material excelente e privilegiado para melhorar as próprias capacidades.

É de valorizar a oportunidade dada às crianças, em expressar as suas ideias e experiências através de desenhos, da pintura, do artesanato, da música, da dança, bem como, de outras artes dramáticas. Podem explorar sentimentos de que eles próprios mal ainda não conhecem bem (Read, 1982: 281).

A arte assume, por um lado, uma forma de expressão e por outro, uma forma de libertação.

No que diz respeito à primeira, a linguagem artística permite que o homem exteriorize o seu mundo interior, ou seja, o que lhe é mais íntimo, o que vive, os seus sentimentos, as suas ideologias, os seus projectos pessoais, as suas experiências subjectivas. A arte serve-se então, de uma especificidade de sinais que expressam o reduto eternamente

incomunicável caso o ser humano dispusesse apenas das formas subjectivas de expressão.

A forma de libertação encontra-se relacionada com a capacidade da arte libertar tensões. Não se pode considerar a arte infantil como uma forma ingénua e fantasista, oposta aos produtos do espírito do adulto. A criança sente a necessidade de exprimir sensações corporais, sentimentos, desejos, um conjunto de factos emocionais acompanhantes da sua evolução e que não consegue exprimir por palavras, uma vez que se encontram fora do seu consciente, mas que se impõem à sua expressão sem que os consiga controlar. Assim sendo, a actividade criadora é muito importante na vida da criança, pois, “formula o que não pode ser dito verbalmente, (...) dá forma às sensações e sentimentos” (Stern, s.d: 14).

No decorrer da aprendizagem a criança vai aperfeiçoando a sua criatividade, a organização de acordo com as exigências e as competências colocadas pelo docente.

O ensino da arte envolve um carisma de liberdade em consonância com disciplina.

A relação entre o lúdico e o lógico não é oposta, ela visa o desenvolvimento do intelecto e do moral; a adequação dos “sentidos perceptivos e do mundo exterior, do pessoal e do orgânico” (Read, 1982: 266). Um bom resultado perante estas actividades, depende das estratégias utilizadas pelo docente, bem como da habilidade do educando.

“A arte não é equivalente a uma força de vontade mas a um «estado de graça» – pelo menos para a criança, é coisa mais natural e mais simples deste mundo”. Ela não abrange apenas uma determinada idade, um temperamento, a uma situação passageira. O modo e os sentimentos da criança pelo professor têm bastante importância, na medida em que traduzem também a qualidade da aprendizagem. Daí que se pretenda que a escola seja um panorama de sensibilidade artística da criança. O desenvolvimento da confiança, a eliminação do medo devem ser princípios a desenvolver pelo docente. Não basta a assimilação de conhecimentos, a imposição de disciplina, mas sobretudo a integração do indivíduo na sociedade e a compreensão de regras e valores. Os valores de respeito foram desde cedo desenvolvidos nas crianças a partir da música, da dança, ou de outras formas artísticas. É a percepção da justiça, e não o seu conhecimento, que torna possível o cumprimento e a distinção entre a noção de certo e de errado.

“Induzir a moralidade envolve o método estético: consiste numa tradução de generalizações conceptuais em imagens concretas de um modelo dramático, cuja efectividade depende do seu valor estético” (Read, 1982: 267).

A Educação e a arte são indissociáveis, no sentido de promover a sensibilidade criativa, o pensamento crítico e a interculturalidade. A educação artística ao longo da vida determina implicações no desenvolvimento estético visual dos indivíduos.

Segundo Read, o desenvolvimento das faculdades mentais abstractas está ligado às actividades práticas, que constituem a base não só das artes, mas também da lógica, da ciência, do método científico. (Buoro, 1996: 21). Em cada momento específico e em cada cultura, o homem tenta satisfazer as suas necessidades socioculturais também, por meio da sua vontade, ou seja, da necessidade de arte.

“A arte desempenha seguramente um papel de maior relevo na constituição das estruturas superiores da personalidade” (Cardoso, 1972: 9). A personalidade encontra-se numa perspectiva dinâmica global, dentro dum sistema de forças em interacção, iniciando-se com o nascimento.

Antes de atingir os valores estéticos, a expressão humana traduz-se como acto criativo, espontâneo, emocional, fisiológico e significativo. As artes são uma linguagem sobre a que as crianças evocam para expressarem o que sentem e sabem sobre o mundo em redor, sendo que cabe ao professor estimulá-la e compreender a sua própria linguagem.

4.4. Membros organizacionais promotores da educação artística

Uma vez traçada a importância e pertinência da Educação Artística é de considerar a promoção de parcerias de todos os ministérios e organizações governamentais envolvidos para desenvolver, nesta área, políticas e estratégias coerentes e sustentáveis é portanto um factor de grande pertinência para a educação da sociedade futura. Assim, como assegurar a difusão e prática da informação sobre Educação Artística, devidamente acompanhada pelos Ministérios da Educação e da Cultura é um factor de referência.

É também importante encorajar as autoridades governamentais, a todos os níveis, para que desenvolvam um espírito nos educadores, artistas, ONG (Organização Não Governamental), grupos de pressão, membros da comunidade empresarial, do movimento laboral e da sociedade civil para criar planos de acção e mensagens de patrocínio específicos. O encorajamento activo das instituições artísticas e culturais, fundações, media, indústrias e membros do sector privado na educação artística é também valorizado.

A coordenação entre estabelecimentos de ensino e instituições culturais em cada país, torna-se relevante, para que se coloquem de acordo sobre as políticas e as actividades a desenvolver para a Educação Artística pode ser uma mais valia para todos os cidadãos.

Uma avaliação contínua dos impactos emocional, social, cultural, cognitivo e criativo da Educação Artística permite o feedback acerca das vantagens e desvantagens desta área.

Verifica-se portanto, que a legislação fundamental do país se encontra voltada, na vertente educacional, para o desenvolvimento da personalidade e para os valores espirituais, estéticos e morais. Ao Estado compete pois, e de acordo com estas disposições legais fundamentais, assegurar uma organização escolar que não esteja apenas, voltada para valores científicos e técnicos, mas para o equilíbrio do desenvolvimento da personalidade, com a predominância apenas para áreas direccionadas para os valores espirituais, estéticos e valores morais, o que parece ser conseguido através da implementação de uma eficaz Educação Artística.

*

A escola tem a missão de contribuir para a reconstrução de valores nos jovens. As actividades de enriquecimento vieram neste sentido proporcionar uma educação artística que ajude a potenciar o equilíbrio humano.

5. Actividades de enriquecimento curricular na Figueira da Foz

São aqui apresentados os dados recolhidos, bem como a análise dos resultados dos inquéritos realizados para procurar analisar o estado actual das Actividades de Enriquecimento Curricular (AEC) na Figueira da Foz, dando particular relevo a duas questões: o lugar da educação artística nas AEC e as razões de não frequência das AEC.

5.1. As AEC nas escolas básicas da Figueira da Foz: o protocolo

A Figueira da Foz é uma cidade portuguesa situada no Distrito de Coimbra, região Centro e sub-região do Baixo Mondego, localizada na foz do rio Mondego com o Oceano Atlântico. É a segunda maior cidade do distrito, com cerca de 27.742 habitantes. O concelho da Figueira da Foz possui no seu total quatro agrupamentos de escolas, que vão de zonas predominantemente rurais a zona urbana (Agrupamento de Escolas Vertical de Alhadas, Agrupamento de Escolas Vertical de Paião, Agrupamento de Escolas Vertical de Buarcos e Agrupamento de Escolas Vertical da Zona Urbana).

No concelho da Figueira da Foz a responsabilidade organizacional das actividades de enriquecimento curricular (AEC) pertence à autarquia, enquanto os agrupamentos das diferentes escolas se encontram responsáveis pela *gestão pedagógica* destas actividades, como se encontra definido no Despacho n.º 12.591/2006, de 16 de Junho (2.ª série), revogado pelo Despacho n.º 14 460/2008. O ME, através da DGIDC, propôs um conjunto de recomendações e indicações que foram tidas em conta, pelas entidades educativas da Figueira da Foz, na preparação e desenvolvimento das AEC. Nessa sequência, a Câmara Municipal, em parceria com todos os Agrupamentos de Escolas do Município, apresentou a candidatura ao Ministério da Educação para implementar no ano lectivo 2008/2009, o Programa de Generalização do Ensino do Inglês nos 3.º e 4.º anos e de Outras Actividades de Enriquecimento Curricular no 1.º CEB.

Para aplicação do Despacho n.º 12.591/2006, foi celebrado o Protocolo entre o Município da Figueira da Foz, representado pelo Presidente da Câmara Municipal, e os Agrupamentos: de Escolas da Zona Urbana da Figueira da Foz, de Escolas Vertical de Buarcos, de Escolas de Alhadas, e de Escolas do Paião

5.2. Lugar da educação artística nas AEC nas escolas básicas da Figueira da Foz

O Programa de Generalização do Ensino do Inglês nos 3.º e 4.º anos e de Outras Actividades de Enriquecimento Curricular funciona em regime de complemento educativo, de frequência gratuita e facultativa, em horário não lectivo, abrangendo todos os alunos do 1.º, 2.º, 3.º e 4.º anos de escolaridade, dos estabelecimentos do 1.º CEB da rede pública do Município da Figueira da Foz.

Na alínea 8, o Despacho n.º 14 460/2008 atribui aos agrupamentos de escola, a responsabilidade de seleccionar as AEC, tendo em conta, os objectivos definidos no seu projecto educativo e que devem constar no PAA. Nesta linha, a CMFF propôs desenvolver as seguintes actividades: Expressão Artística / Expressão Plástica com a duração semanal de noventa minutos, que nos 1.º e 2.º anos substituem o Ensino do Inglês para os 3.º e 4.º anos – com a duração semanal de cento e trinta e cinco minutos. A Actividade Física tem a duração semanal de cento e trinta e cinco minutos, o Ensino da Música com a duração semanal de cento e trinta e cinco minutos e o Apoio ao Estudo encontra-se com a duração semanal de noventa minutos.

1.º e 2.º ano	3.º e 4.º anos
Expressão Artística / Expressão Plástica (90')	Inglês (135')
Actividade Física (135')	
Ensino da Música (135')	
Apoio ao Estudo (90')	

Ainda que com variações nas componentes programáticas, as actividades de enriquecimento curricular são também desenvolvidas com os alunos da Unidade de Apoio ao Autismo. A Expressão Artística, com a duração de 90 minutos, centra-se no desenvolvimento da psicomotricidade. O Ensino da Música desenvolve a área da Musicoterapia, com a duração semanal de 45 minutos. Para além de 90 minutos de actividade Física, acresce 45 minutos de Natação Adaptada. O Apoio ao Estudo possui a duração semanal de 90 minutos e 45 minutos de Terapia da Fala.

Expressão Artística – Psicomotricidade (90')
Ensino da Música – Musicoterapia (45')
Actividade Física – Natação Adaptada (90')
Actividade Física (90')
Apoio ao Estudo – Terapia da Fala (45')
Apoio ao Estudo (90')

AEC para Alunos da Unidade de Apoio ao Autismo

Para gerir a qualidade destas actividades, a autarquia responsabilizou-se pela contratação, segundo a Lei n.º 197/99, de 8 de Junho, de uma empresa, a Espalha Ideias.

As AEC restringem-se a uma pequena variedade imposta pela autarquia sem a intervenção das associações de pais.

No universo de cerca de dois mil duzentos e três alunos do 1.º CEB, distribuídos por todo o concelho, sensivelmente mil novecentos e quarenta e sete encontram-se nas AEC (que não são obrigatórias). Este número representa 88% dos alunos a frequentar estas actividades e 12% que não as frequenta.

As entidades promotoras em articulação com os órgãos de gestão da escola estabeleceram no protocolo as condições habilitacionais e profissionais, concordantes com o Despacho n.º 12.591/2006 a que devem obedecer os professores dessas actividades, no sentido de assegurar a melhor qualidade. Os professores de Expressão Artística / Expressão Plástica, do Ensino do Inglês, da Actividade Física e do Ensino da Música, devem possuir habilitações profissionais ou próprias para a docência da sua área. Os últimos ainda podem ser diplomados com um curso profissional da área em questão com equivalência ao 12.º ano, detentores do 8.º grau do curso complementar de Música, frequentado nos regimes supletivo, articulado ou integrado, ou ainda poderão possuir um currículo relevante. Os professores para a Actividade de Apoio ao Estudo são disponibilizados pelos respectivos Agrupamentos de Escolas, dado ser uma actividade obrigatoriamente dinamizada pelo Agrupamento.

O Município e os Agrupamentos de Escolas comprometeram-se a partilhar e a manter actualizados os registos biográficos dos professores, no âmbito deste Programa, de forma a serem verificadas as qualificações profissionais para a docência da actividade e permitir o apuramento do tempo de serviço prestado, para efeitos de concurso, nos termos do art. 23.º do Despacho n.º 12 591/2006. Os professores das AEC prestarão serviço à entidade contratante, nos termos das disposições do Caderno de Encargos e Programa de Concurso e ainda de acordo com a respectiva proposta.

Para cada área existem objectivos e competências específicas. As listagens das competências e objectivos programáticos a atingir em cada uma das áreas são facultadas aos professores, aos quais cabe fazer a sua planificação e encontrar a melhor estratégia para proporcionar boas aprendizagens aos alunos. A contrapor esta questão surge no ponto 15 do despacho que agrupamentos de escolas devem planificar as actividades de enriquecimento curricular em parceria com as entidades promotoras. No ponto 20 defende-se que na planificação se tomem em atenção os recursos humanos, técnico-pedagógicos e

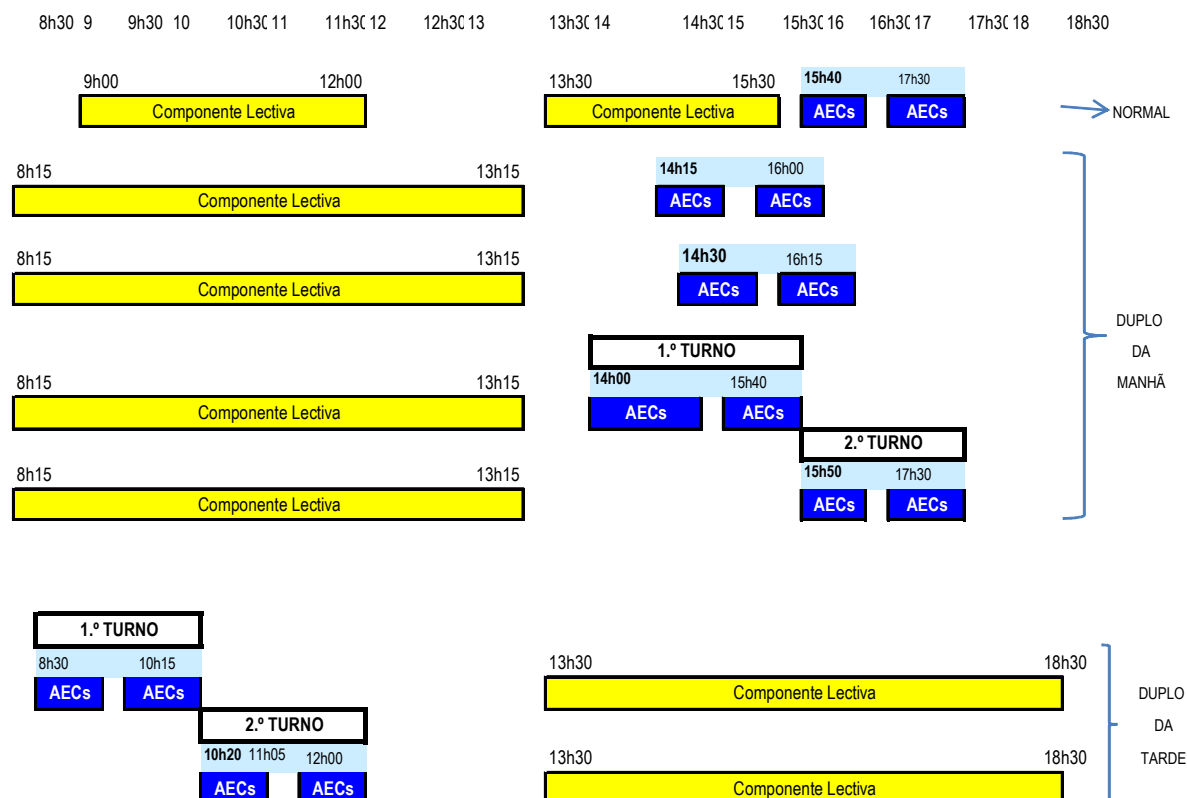
de espaços existentes no conjunto de escolas do agrupamento. Uma vez que os professores/monitores desconhecem os recursos e as estruturas físicas da escola torna-se difícil efectuarem planificações isoladamente.

O material disponibilizado, para uma melhoria do processo ensino-aprendizagem dos educandos é variável de acordo com cada área (anexo 4). Para a Expressão Plástica é fornecido um kit trimestral, de cartolinas e diversificados papéis coloridos. Aos professores/monitores de música foi entregue um kit de dez instrumentos Orff, cd's e manuais, ainda na área do Inglês distribuiu-se manuais e cd's de inglês. A Câmara Municipal equipou todas as escolas com bolas, arcos, pinos que os professores de Educação Física podem disponibilizar.

Através dos recursos materiais e humanos a empresa Espalha Ideias pretende que sejam cumpridas as orientações programáticas e pedagógicas do ME. O programa, os métodos e o material didáctico utilizado nas aulas basear-se-ão nas orientações programáticas divulgadas pelo ME. A empresa possui professores preparados para substituir os colegas em caso de situações pontuais, ainda que não sejam da mesma área. Embora estes professores já estejam integrados na “Equipa de Trabalho”, este aspecto pode revelar alguma incongruência, pois denotam-se casos de professores de música substituírem professores de Educação Física.

Segundo o Despacho n.º 12 591/2006, n.º 31 a supervisão pedagógica é da responsabilidade do Conselho Executivo dos Agrupamentos de Escolas. Aos professores titulares de turma cabe conferir a programação das actividades, efectuar reuniões, avaliar, realizar actividades de apoio ao estudo e reunir com os encarregados de educação, nos termos legais. A avaliação das AEC não conta para a avaliação sumativa, realiza-se através de uma breve síntese generalista relacionada com os conhecimentos adquiridos das crianças e tem um carácter meramente informativo (anexo 8).

Tendo em atenção que o desenvolvimento do Programa não pode perturbar o normal funcionamento das actividades curriculares dos alunos e dos estabelecimentos de ensino, devendo ser salvaguardado o tempo diário de interrupção das actividades e de recreio, os horários semanais das outras AEC são os seguintes:



Em regime normal, a componente lectiva ocorre entre as 9h e as 12h, existindo uma paragem para almoço. As actividades curriculares recomeçam às 13h30 e terminam às 15h30. Prosseguem-se as actividades de enriquecimento curricular das 15h40 às 16h25 e das 16h45 às 17h30. Tendo em conta o Despacho n.º 12.591/2006, bem como o despacho 14.460/2008, alínea 2, a gestão dos horários das actividades curriculares devem ser organizadas em regime normal, exceptuando casos em que o número de turmas, em função das instalações não o permita. Todos os agrupamentos possuem este tipo de horário, no entanto, Alhadas é único agrupamento que se centra integralmente nele. Os horários dos agrupamentos de Buarcos, Paião e Zona Urbana, elaborados no protocolo, trespassam o regime normal. Assim Buarcos e Paião possuem também regime duplo da manhã e a Zona Urbana possui os três tipos de horários (normal, duplo da manhã e duplo da tarde). Segundo informações da CMFF, os horários foram feitos consoante o número de turmas por escola e a disponibilidade de salas de aula. Se em determinadas escolas existem maior número de turmas e inferior número de salas de aula, os espaços têm que ser rentabilizados da melhor forma, para que cada turma consiga usufruir das salas. Para as AEC são disponibilizadas salas de menores dimensões que estejam livres.

No regime duplo da manhã os horários das AEC são variáveis, tal como acontece no regime duplo da tarde, no entanto, a componente lectiva mantém sempre à mesma hora.

No que compete ao regime duplo da manhã, a componente lectiva estende-se das 8h15 às 13h15. No agrupamento do Paião as AEC começam às 14h15m até às 15h e das 15h15 às 16h, enquanto no agrupamento de Buarcos vão desde as 14h30m às 15h15m e das 15h30 às 16h15.

No regime duplo da manhã, na zona urbana surgem dois turnos nas AEC, o primeiro turno ocorre entre das 14h às 14h45 e das 14h55 às 15h40 e o segundo turno das 15h50 às 16h35 e das 16h45 às 17h30. O regime duplo da tarde encontra-se distribuído com a componente lectiva entre as 13h30 e as 18h30. O primeiro turno das AEC ocorre das 8h30 às 9h15, seguida das 9h25 e às 10h15, o segundo turno encontra-se das 10h20 às 11h05 e a 11h15 às 12h. Nestas situações ocorre uma paragem educativa de sensivelmente três horas. A associação de pais é responsável pela organização de actividades neste período de tempo. A maioria das vezes, as crianças ficam com auxiliares de acção educativa, no espaço do refeitório, onde realizam os trabalhos de casa, ou exploram aprendizagens alternativas, com a utilização de materiais didácticos existentes nas escolas (como: livros, jogos, dvd's). Caso existam ATL's nas escolas, as famílias pagam quarenta e cinco euros mensais, para as crianças os frequentarem. As crianças que não fiquem na escola durante este tempo, acabam de certa forma por ser penalizadas, porque não lhes é cedido a possibilidade de explorar esses materiais e não possuem este tempo na escola para a realização dos TPC's.

As AEC parecem estar organizadas pelas escolas, em articulação com as autarquias e numa lógica de articulação com a comunidade. É precisamente nas zonas urbanas que a agitação laboral se intensifica, consequentemente a disponibilidade para os filhos é menor, o que faz com que os pais necessitem que as crianças tenham um espaço para ficar desde a manhã até ao final do dia, para não ficarem sozinhas ou pela rua.

As turmas com regime duplo da tarde levam as crianças a passarem cerca de 12h na escola. A estas resta pouco tempo para descansar, divertir-se e desenvolver-se, uma vez que o seu ritmo biológico exige que durmam 8h e gasta uma hora ou meia para nos transportes. O tempo para estar com os pais é consequentemente diminuto.

As AEC parecem assim ter mais em consideração o benefício dos pais, do que o bem-estar e as necessidades das crianças. Cinco a sete horas de estudo por dia, na escola, no mesmo espaço físico, são suficientes para que a criança adquira conhecimentos.

O regime normal é o único que possui coerência horária das AEC. No regime duplo da tarde o intervalo de tempo entre a componente lectiva e as AEC é colossal.

O município procede à colocação de pessoal para assegurar o acompanhamento e a vigilância dos alunos, durante os períodos de recreio entre as actividades do programa, bem como em casos de falta pontual de um professor a uma actividade. De forma a permitir assegurar a vigilância de todos os alunos, não é permitida a sua saída antes da hora de término das actividades, salvo em situações devidamente autorizadas por escrito pelo encarregado de educação e entregues à docente titular de turma.

Os acidentes ocorridos no local e tempo de AEC, bem como trajecto para e de volta dessas actividades, ainda que realizadas fora do espaço escolar, nomeadamente no âmbito de parcerias, serão cobertos por seguro escolar, nos termos legais, que serão por sua vez da responsabilidade dos Agrupamentos de Escolas.

5.3. A relação das AECs com a ruralidade e o urbanismo: a frequência

O concelho da Figueira da Foz tem componente urbana e rural. As freguesias do concelho estão reunidas em agrupamentos de escolas.

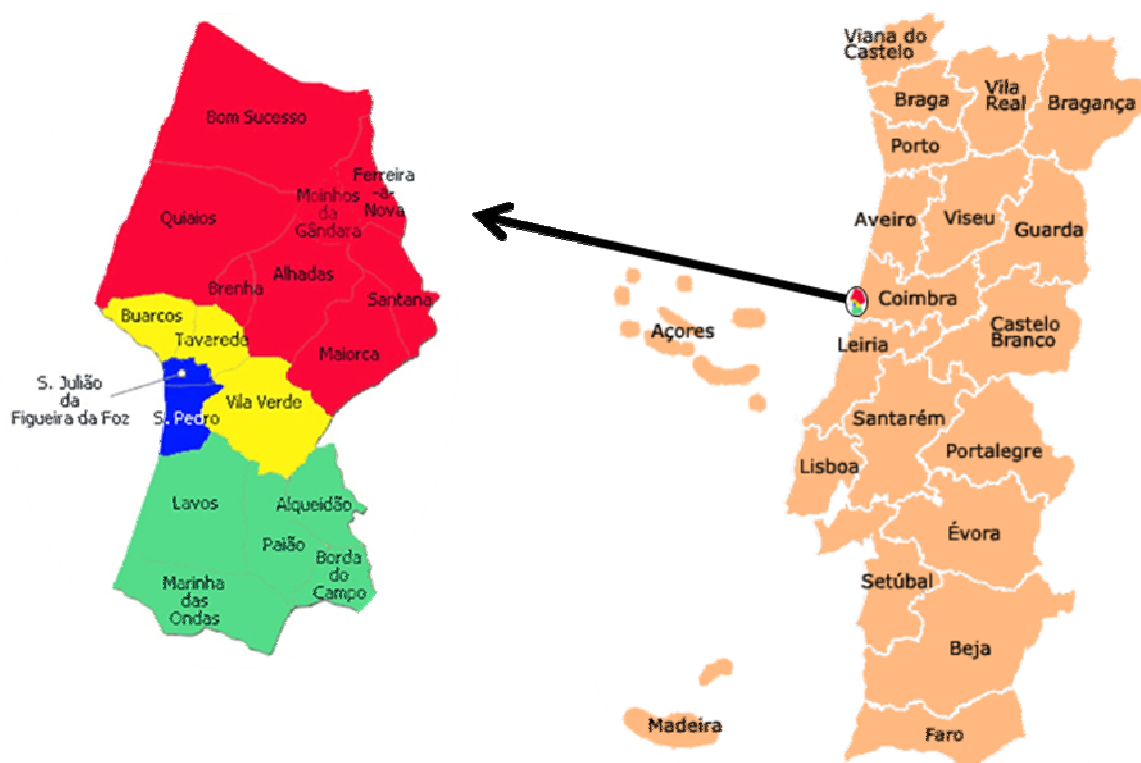


Figura 1: freguesias do concelho da Figueira da Foz

À componente urbana pertence o agrupamento da Zona Urbana (S. Julião da Figueira da Foz) e o agrupamento de Buarcos. A componente rural é constituída pelos agrupamentos de Alhadas e do Paião.

Nas zonas urbanas, a diversidade de emprego é maior e a estrutura doméstica torna menor a disponibilidade para a educação e acompanhamento escolar dos filhos. No meio rural a maioria da população trabalha por conta própria, dedicando-se essencialmente às actividades de agropecuária e agro-industriais, levando as famílias a disponibilizarem mais tempo para a educação e acompanhamento escolar dos filhos.

O Agrupamento de Escolas Vertical das Alhadas possui dezasseis escolas do 1.º CEB (EB1 de Alhadas, EB1 de Bom Sucesso, EB1 de Brenha, EB1 de Castanheiro, EB1 de Ferreira, EB1 de Maiorca, EB1 de Netos, EB1 de Poço Frio, EB1 de Quiaios, EB1 de Cova da Serpe, EB1 de Casal Novo, EB1 de Santana, EB1 de Santo Amaro, EB1 de Tromelgo, EB1 de Quinta dos Vigários e EB1 de Ribas).

As Alhadas são uma freguesia do concelho da Figueira da Foz, com 29,09 km² de área e cerca de 4 069 habitantes, a sua densidade é 139,9 hab/km². Remonta ao século XI as mais antigas referências conhecidas respeitantes à vila de Alhadas. Terrenos férteis e aprazíveis terão atraído desde tempos milenários a fixação do homem. Tiveram fama ainda as lavadeiras e as padeiras de Alhadas. A broa e o pão, devido à qualidade dos cereais, à pureza das suas águas e ao seu modo de fabricação fizeram sucesso ao longo de séculos e hoje, ainda se mantêm o ex-líbris das Alhadas. A principal actividade económica é a agricultura, no entanto a construção civil, o comércio, a extracção de areias, panificação, cerâmica, pirotecnia, a indústria de madeiras e a metalomecânica, ainda que não sejam actividades centrais, fazem parte deste sector económico.



O brasão representa a porta de entrada e ao mesmo tempo a servir de abrigo e ainda os campos verdejantes, a roda de água que faz andar a mó do moinho, ao centro as duas espigas de trigo e no plano superior o firmamento e o sol, sinal de vida.

Neste agrupamento as turmas onde existe uma menor percentagem de alunos nas AEC correspondem ao 1.º e 2.º ano da EB1 de Brenha (62%), o 1.º e 2.º ano da EB1 de Santo Amaro (64%), 1.º e 2.º ano da EB1 de Castanheiro (63%), 1.º e 2.º ano de EB1 de Quiaios (77%) e o 2.º ano da EB1 de Alhadas (78%).

Neste agrupamento o protocolo abre excepção de algumas escolas que representam 27% num total de 30 turmas. Ao contrário do que se prevê no protocolo, que prescreve um número mínimo de 10 alunos por turma, o número de alunos inscritos nas AEC, na escolas EB1 de Brenha, o 1.º e 2.º ano EB1 de Santo Amaro, o 3.º ano de Quiaios, 4.º ano de Alhadas, a EB1 da Cova da Serpe, Eb1 do Casal Novo e a Eb1 do Tromelgo não corresponde ao número estabelecido no protocolo.

Agrupamento das Alhadas

Tempos lectivos					AEC's						
Ano	turmas	alunos	Neep	Total	Escolas		Ano	turmas	alunos	Total	%
1.º	4	16	0	51	Alhadas	Alhadas	1.º	3	15	43	94%
2.º		9	0				2.º	7	84%	78%	
3.º		16	0				3.º	13		81%	
4.º		10	1				4.º	8		80%	
1.º	1	6	0	22	Bom Sucesso	Bom Sucesso/ Poço Frio	1.º	2	24	38	83%
2.º		7	0				2.º		82%	82%	
3.º		4	0				3.º	14			
4.º		5	1				4.º				
1.º	2	11	0	24	Poço Frio		1.º				
2.º		5	0				2.º				
3.º		5	0				3.º				
4.º		3	0				4.º				
1.º	2	6	0	22	Brenha	Brenha	1.º	2	8	16	62%
2.º		7	0				2.º		73%	89%	
3.º		4	0				3.º	8			
4.º		5	1				4.º				
1.º	2	6	0	29	Castanheiro	Castanheiro	1.º	2	10	21	63%
2.º		10	0				2.º		72%	85%	
3.º		7	0				3.º	11			
4.º		6	1				4.º				
1.º	2	4	0	22	Ferreira	Ferreira / Netos	1.º	2	16	36	100%
2.º		5	0				2.º		88%	80%	
3.º		8	0				3.º	20			
4.º		5	0				4.º				
1.º	2	2	0	19	Netos		1.º				
2.º		5	0				2.º				
3.º		4	0				3.º				
4.º		8	2				4.º				
1.º	4	21	0	72	Maiorca	Maiorca	1.º	4	19	63	90%
2.º		17	1				2.º	14	88%	82%	
3.º		17	1				3.º	14		82%	
4.º		17	2				4.º	16		94%	
1.º	4	10	0	48	Quiaios	Quiaios	1.º	3	17	41	77%
2.º		12	0				2.º		85%	90%	
3.º		10	1				3.º	9			90%
4.º		16	1				4.º	15			94%
1.º	1	4	1	9	Cova da Serpe	Cova da Serpe	1.º	1	8	8	89%
2.º		5	3				2.º		89%		
3.º		0	0				3.º	0			
4.º		0	0				4.º	0			
1.º	1	0		10	Casal Novo	Casal Novo	1.º	1	0	9	100%
2.º		0					2.º	0	90%	90%	
3.º		4	2				3.º	9			
4.º		6	2				4.º				
1.º	4	16	0	66	Santana	Santana	1.º	4	14	56	88%
2.º		18	3				2.º	15	85%	83%	
3.º		14	2				3.º	12		86%	
4.º		18	2				4.º	15		83%	
1.º	2	6	1	30	Santo Amaro	Santo Amaro	1.º	2	7	23	64%
2.º		5	0				2.º		77%	84%	
3.º		7	1				3.º	16			
4.º		12	1				4.º				
1.º	2	6	1	22	Tromelgo	Tromelgo	1.º	2	11	19	85%
2.º		7	1				2.º		86%	89%	
3.º		5	1				3.º	8			
4.º		4	0				4.º				
1.º	4	12	0	30	Quinta dos Vigários	Quinta dos Vigários / Ribas	1.º	2	16	37	80%
2.º		3	0				2.º		89%	95%	
3.º		7	0				3.º	21			
4.º		8	0				4.º				
1.º	1	3	0	12	Ribas		1.º				
2.º		2	0				2.º				
3.º		3	0				3.º				
4.º		4	0				4.º				
	38	488	33	488	Total	Total		30	410	410	84%

Ao Agrupamento do Paião pertencem catorze escolas (EB1 de Alqueidão, EB1 do Calvete, EB1 dos Carvalhais, EB1 de Costa de Lavos, EB1 de Leirosa, EB1 de Marinha das Ondas, EB1 de Matos, EB1 de Matas, EB1 do Paião, EB1 de Porto Godinho, EB1 de Regalheiras, EB1 de Sampaio, EB1 de Santa Luzia e EB1 de Sobral).

A freguesia do Paião é uma vila que pertence ao concelho da Figueira da Foz, possui uma área de 20,38 km² e 2 796 habitantes e a sua densidade é 118,0 hab./km². A sua toponímia é controversa, defendendo-se que poderá ter a ver com a vulgarização do termo latino *pelagus* (relativo ao mar, caracterizando um povoamento de pessoas vindas da costa). Também conhecida como: “Terra dos Alfaiates”, esta freguesia viu este negócio nascer ao longo do século XIX até finais do século XX. Desde os anos 80 do último século, assistiu-se a um decréscimo significativo que quase fez desaparecer a profissão. O Rancho Folclórico do Paião, bem como o brasão da vila, guardam a memória dessa actividades, no uso da tesoura e linha.



O brasão guarda a memória dos alfaiates com o uso da tesoura e da linha. Também é reconhecido na elaboração do brasão a actividade da agricultura que representou, até ao final do último século, um meio de subsistência importante para os habitantes da freguesia. A lira presente no centro do brasão refere-se a actividades artísticas de várias ordens, mas também desportivas e recreativas.

No que respeita ao agrupamento do Paião, na EB1 da Leirosa apenas 37% dos alunos do 1.º ano e 50% dos alunos do 2.º ano frequentam as AEC. Igualmente o 1.º ano da EB1 da Marinha das Ondas, e o 2.º ano da EB1 de Regalheiras e o 1.º ano da EB1 do Paião possuem 63% dos alunos inscritos nestas actividades. A EB1 de Matos e Sampaio, 2.º ano apresenta uma taxa de 67%. O 1.º da escola EB1 da Costa de Lavos tem 75% dos alunos a frequentarem as AEC e na EB1 de Porto Godinho e Sobral, 1.º ano, apresenta o valor de 78%.

No agrupamento do Paião, o número de alunos por turma nas escolas: Eb1 da Leirosa a turma do 1.º e a turma do 2.º ano, na Eb1 da Marinha das ondas na turma do 1.º e na turma do 2.º ano, na EB1 de Matos/Sampaio e EB1 do Calvete não perfazem os 10 alunos. O município proporciona o transporte dos alunos da escola EB1 de Matos, para a EB1 de Sampaio, no entanto o número de alunos por turma do 1.º e 2.º ano(s) continua a ser inferior ao estabelecido no protocolo. Num total de 27 turmas, 30% não cumprem o número limite estabelecido no protocolo.

Agrupamento do Paião

Tempos lectivos				AEC's						
Ano	turmas	alunos	Total	Escolas		turmas	Ano	alunos	Total	%
1.º	2	5	31	Alqueidão	Alqueidão	2	1.º	5	30	100%
2.º		11				2.º	11	97%	100%	
3.º		9				3.º	8		88%	
4.º		6				4.º	6		100%	
1.º	1	3	14	Calvete	Calvete	2	1.º	3	13	100%
2.º		5				2.º	5	93%	100%	
3.º		1				3.º	1		100%	
4.º		5				4.º	4		80%	
1.º	2	9	32	Carvalhais	Carvalhais	2	1.º	8	29	88%
4.º		10				2.º	7	91%	100%	
2.º		7					6		86%	
3.º		6				4.º	8		80%	
1.º	2	8	27	Costa de Lavos	Costa de Lavos	2	1.º	6	23	75%
2.º		6				2.º	6	85%	100%	
3.º		6				3.º	5		83%	
4.º		7				4.º	6		86%	
1.º	4	19	60	Leirosa	Leirosa	4	1.º	7	36	37%
2.º		7				2.º	7	60%	50%	
3.º		15				3.º	12		80%	
2.º		7				4.º	10		83%	
4.º		12								
1.º	2	8	28	Marinha das Ondas	Marinha das Ondas	2	1.º	5	24	63%
3.º		5				2.º	4	86%	80%	
2.º		5				3.º	5		100%	
4.º		10				4.º	10		100%	
1.º	1	2	12	Matas	Matas	1	1.º	2	12	100%
2.º		4				2.º	4	100%	100%	
3.º		3				3.º	3		100%	
4.º		3				4.º	3		100%	
1.º	1	3	11	Matos	Matos/Sampaio	2	1.º	3	19	100%
2.º		3				2.º	4	83%	67%	
3.º		3				3.º	4		100%	
4.º		2				4.º	8		80%	
1.º	1	0	12	Sampaio						
2.º		3								
3.º		1								
4.º		8								
1.º	4	24	93	Paião	Paião	4	1.º	15	73	63%
2.º		11				2.º	11	78%	100%	
3.º		28				3.º	23		82%	
4.º		30				4.º	24		80%	
1.º	1	3	11	Porto Godinho	Porto Godinho/ Sobral	2	1.º	7	29	78%
2.º		0				2.º	5	72%	100%	
3.º		3				3.º	9		90%	
4.º		5				4.º	8		100%	
1.º	2	6	21	Sobral						
2.º		5								
3.º		7								
4.º		3								
1.º	2	6	28	Regalheiras	Regalheiras	2	1.º	6	23	100%
3.º		6				2.º	5	82%	63%	
2.º		8				3.º	5		83%	
4.º		8				4.º	7		88%	
1.º	2	13	33	Santa Luzia	Santa Luzia	2	1.º	13	33	100%
2.º		6				2.º	6	100%	100%	
3.º		8				3.º	8		100%	
4.º		6				4.º	6		100%	
	28	413	413	Total		27		344	344	83%

O Agrupamento de Escolas Vertical de Buarcos integra oito escolas (Escola EB1 do Castelo, EB1 de Chã, EB1 de Lares, EB1 da Serra, EB1 de Serrado, EB1 de Tavadrede, EB1 Dos Vais, EB1 de Vila verde).

Buarcos é outra freguesia portuguesa do concelho da Figueira da Foz, com 12,14 km² de área e 8051 habitantes, sendo a sua densidade populacional é 663,2 hab/km². Buarcos foi em tempos um porto mar, tendo a sua importância sido, durante muito tempo, superior à própria Figueira da Foz. No entanto, actualmente, encontra-se completamente absorvido pelo tecido Urbano da Figueira da Foz, não deixando porém de manter a suas características particulares. A população é fortemente influenciada pela actividade piscatória, embora um número crescente viva também das actividades turísticas, nomeadamente na indústria de alojamento na época estival. Com a transferência do porto de pesca para a margem esquerda do rio Mondego, a influência da pesca na povoação poderá ter tendência a diminuir, em benefício da oferta turística. Os aventais de Buarcos são verdadeiros testemunhos artísticos e sociais, que reflectem as vivências populares das gentes intimamente ligadas à pesca, nomeadamente à faina da pesca, à agricultura e ao trabalho nas salinas. Estes aventais têm uma forte ligação com as festas “santas” da cidade da Figueira da Foz, como a da Nossa Senhora da Boa Viagem. A elaboração destes é feita pelas próprias mulheres dos pescadores, e são bordados com o fim de serem exibidos na procissão do mar, uma das mais populares e importantes procissões da cidade, bem como para participarem em concursos e desfiles de aventais bordados, visto que as mulheres de Buarcos vêm este complemento de vestuário, como um trajar mais rigoroso das peixeiras, um luxo para elas.



O brasão, através do barco simboliza precisamente a actividade principal da cidade.

No agrupamento de Buarcos, a escola EB1 da Serra é a que tem menor percentagem de alunos a frequentar as AEC, uma vez que na turma do 1.º ano, nenhum aluno frequenta as AEC (0%). A turma do 3.º ano de Tavadrede apresenta uma taxa de frequência de 76%. As restantes escolas e turmas apresentam taxas de frequência acima dos 80%.

No que compete ao Agrupamento de Buarcos, o número de alunos por turma nas escolas: E.B.1 da Serra, a turma do 3.º e 4.º ano, na E.B.1 dos Vais e na E.B.1 de Vila Verde, o 3.º ano, possuem, igualmente, 9 alunos. Verifica-se que 12% das escolas não satisfazem, neste aspecto, as condições do protocolo.

Agrupamento de Buarcos

Tempos lectivos					AEC's					
ano	turmas	alunos	NEEP	Total	Escolas	ano	turmas	alunos	Total	%
1.º	4	23	0	63	Castelo	1.º	3	24	55	80%
2.º		13	0			2.º		12	87%	92%
3.º		13	1			3.º		13		100%
1.º		7	0			4.º		6		86%
4.º		7	2							
1.º	2	8	0	26	Chã	1.º	2	7	24	88%
4.º		5	0			2.º		5	92%	83%
2.º		6	1			3.º		7		100%
3.º		7	0			4.º		5		100%
1.º	1	3	0	17	Lares	1.º	1	3	17	100%
2.º		4	0			2.º		4	100%	100%
3.º		5	0			3.º		5		100%
4.º		5	1			4.º		5		100%
1.º	1	4	0	13	Serra	1.º	1	0	9	0%
2.º		3	1			2.º		3	69%	100%
3.º		4	0			3.º		4		100%
4.º		2	10			4.º		2		100%
1.º	7	20	2	136	Serrado	1.º	7	18	120	82%
2º		17	2			2.º		15	88%	88%
1.º		2	0			2.º		14		100%
2.º		14	1			3.º		22		92%
3.º		19	2			3.º		20		80%
3.º		20	3			4.º		19		100%
3.ª		5	0			4.º		12		100%
4.º		19	0							
3.º		8	2							
4.º		12	1							
1.º	6	23	0	119	Tavarede	1.º	6	20	107	87%
2.º		20	3			2.º		19	90%	90%
2.º		1	0			3.º		16		76%
3.º		18	1			4.º		15		100%
3.º		3	0			4.º		19		100%
4.º		15	0			4.º		18		90%
4.º		19	0							
4.º		20	0							
1º	2	6	0	26	Vais	1º	2	5	24	83%
4.º		4	0			2.º		10	92%	100%
2.º		10	0			3.º		5		83%
3.º		6	1			4.º		4		100%
1.º	4	18	2	62	Vila Verde	1.º	4	18	55	90%
1.º		2	0			2.º		12	89%	100%
2.º		10	1			3.º		9		82%
2.º		2	0			4.º		16		84%
3.º		11	0							
4.º		19	4							
27		463	31	463	Total		26	411	411	89%

No que respeita ao Agrupamento da Zona Urbana, este engloba sete escolas (EB1 das Abadias, EB1 da Bela Vista, EB1 de Caceira, EB1 de Gala, EB1 de Quatro Caminhos, EB1 de Rui Martins, EB1 do Viso). Este é o agrupamento de escolas mais pequeno do concelho.

Lugar de ocupação humana muito antiga, a Figueira da Foz conheceu um grande crescimento no século XVIII devido ao movimento do porto e ao desenvolvimento da indústria de construção naval.

Foi elevada à categoria de vila em 1771. Continuou a crescer ao longo do século XIX devido à abertura de novas vias de comunicação e à afluência de veraneantes. Em 20 de Setembro de 1882, foi elevada à categoria de cidade.

Actualmente é a sede de um município, com 378,21 km² de área e 63 372 habitantes.

A população activa reparte-se entre as várias actividades económicas da região, com destaque para a pesca, indústria vidreira, actividades ligadas ao turismo, construção naval, produção de celulose e indústria de sal.

As suas condições naturais convidam à prática dos mais diversos desportos, como desportos náuticos, mas também equitação, ténis, parapente e todo o terreno motorizado, entre outros. A praia da Figueira da Foz é sobejamente conhecida, sobretudo pelo seu extenso areal. Ao percorrer longos passadiços de madeira, encontram-se um mar igualmente a perder de vista. As típicas barraquinhas de lona são, igualmente, uma imagem de marca. Para além das longas caminhadas até à beira mar, também se pode exercitar o corpo a caminhar na marginal, que se encontra preparada para isso mesmo, seja a pé, seja de bicicleta. A cidade tem também um património histórico muito valioso.



O brasão representa a localização geográfica da cidade, com o navio negro realçado de ouro e o sol que irradia a cidade. É conhecida por “Rainha da Costa de Prata” devido às suas extensas praias.

Neste agrupamento, a escola EB1 da Bela Vista é a única escola com percentagem abaixo dos 80% de alunos a frequentar as AEC. Acrescenta-se que estes alunos que não frequentam as actividades pertencem à etnia cigana. 5% das escolas não se encontra em concordância com o protocolo.

Agrupamento da Zona Urbana

	Tempos lectivos				AEC's				
Ano	turmas	Alunos	Total	Escolas	Ano	turmas	Alunos	Total	%
1.º	16	24	363	Abadias	1.º	16	22	338	92%
1.º		24			1.º		21	93%	88%
1.º		24			1.º		21		88%
1.º		24			1.º		22		88%
2.º		24			2.º		20		83%
2.º		21			2.º		18		86%
2.º		24			2.º		24		100%
2.º		19			2.º		16		84%
3.º		24			3.º		24		100%
3.º		24			3.º		23		96%
3.º		24			3.º		23		96%
3.º		22			3.º		20		90%
4.º		22			4.º		22		100%
4.º		23			4.º		23		100%
4.º		20			4.º		20		100%
4.º		20			4.º		19		95%
1.º	2	11	22	Bela Vista	1.º	2	6	13	55%
2.º					2.º			60%	
3.º		11			3.º		7		64%
4.º					4.º				
1.º	1	19	19	Caceira	1.º	1	19	19	100%
2.º					2.º			100%	
3.º					3.º				
4.º					4.º				
1.º	6	24	116	Gala	1.º	5	25	115	100%
2.º		24			2.º		25	99%	100%
2.º		12			3.º		24		100%
4.º		24			3.º		14		93%
3.º		24			4.º		27		100%
1.º		16							
3.º		16							
4.º		16							
1.º	4	19	70	Quatro Caminhos	1.º	4	17	64	89%
2.º		19			2.º		19	91%	100%
3.º		16			3.º		14		88%
4.º		16			4.º		14		88%
1.º	4	20	85	Rui Martins	1.º	4	18	77	90%
2.º		22			2.º		20	91%	91%
3.º		21			3.º		17		81%
4.º		22			4.º		22		100%
1.º	8	24	164	Viso	1.º	8	24	156	100%
1.º		23			1.º		23	95%	100%
2.º		24			2.º		24		100%
2.º		18			2.º		18		100%
3.º		16			3.º		11		82%
3.º		18			3.º		17		
4.º		20			4.º		20		100%
4.º		21			4.º		19		90%
	41	839	839	Total		40	782	782	93%

Como se pode observar no quadro seguinte, os alunos do 1.º e 2.º ano(s) são os que menos frequentam as AEC, acentuando-se mais esta ausência no meio rural, tanto a nível do 1.º e 2.º ano(s), como do 3.º e 4.º ano(s).

Ano		Escolas	AEC's		%	
1.º/2.º	3.º/4.º		1.º/2.º	3.º/4.ºano	1.º/2.º	3.º/4.º
259	242	Alhadas	191	208	74%	86%
200	213	Paião	155	189	78%	89%
216	240	Buarcos	189	222	88%	93%
415	424	Z Urbana	384	398	93%	94%
1090	1119	Total	919	1017	84%	93%

Quadro 1: Alunos inscritos por anos de escolaridade e que frequentam as AEC

O agrupamento das Alhadas possui apenas 74% dos alunos inscritos no 1.º e 2.º ano(s). Seguindo-se o agrupamento do Paião com 78% dos alunos inscritos no 1.º e 2.º ano (s). Os restantes anos apresentam índices acima dos 80%.

À medida que se caminha para a zona urbana, aumenta a percentagem de alunos inscritos nas AEC.

De acordo com os dados analisados, entre a globalidade dos alunos que frequenta as AEC, os do 1.º e 2.º ano (84%) são os que menos as frequentam.

O protocolo prevê que as turmas tenham no mínimo 10 e no máximo 25 alunos. Os estabelecimentos de zonas isoladas com menos de 10 alunos ou com espaços que não permitam o funcionamento das actividades são deslocados para locais alternativos, deslocamento este, assegurado pelo Município.

Em determinadas escolas, todos os agrupamentos deixam de cumprir o art. 4.º-3 do protocolo. Este facto remete para a suposição de que no início do ano a previsão feita pelas autarquia assentava em que todos os alunos participassem nas AEC, tal não aconteceu e as turmas não obtiveram o número mínimo de alunos. Assim o agrupamento de Alhadas é o que mais excede a estas condições, com 20%, segue-se o agrupamento do Paião com 19%. O agrupamento de Buarcos apresenta 12% de turmas com percentagens inferiores ao pretendido. No agrupamento da Figueira da Foz as duas turmas que não cumprem limite mínimo de alunos, correspondem a crianças de etnia cigana. Este agrupamento apresenta, assim, apenas 5% de turmas que não satisfazem a condição.

5.4. As razões da não frequência das AEC

Num universo de 273 crianças que não frequentam as AEC, foi entregue o mesmo número de inquéritos aos pais das mesmas (anexo 5), na tentativa de saber: “porque razão o aluno não frequenta as AEC?” No entanto, apenas responderam 187, o que representa 68% da amostra.

A tabela abaixo apresentada mostra-nos a percentagem das repostas:

Reforço da relação familiar	55	29,4%
Mais tempo com a mãe	17	9,1%
Acompanhar de perto a filha	14	7,5%
Posso ir buscá-lo para estar mais tempo com ele	13	7,0%
Demasiado pequena para tanto tempo na escola	9	4,8%
Mais tempo com a mãe solteira	2	1,0%
Há disponibilidade para ir buscar os filhos	51	27,2%
Há disponibilidade para ir buscar os filhos	51	27,2%
TPC, estudar, brincar, jogar a bola	43	23,1%
Mais tempo para os TPC's e estudar	23	12,3%
Mais tempo para os TPC's, estudar e jogar futebol	12	6,4%
Mais tempo para os TPC's, estudar e para brincar	8	4,4%
AEC's não funcionam bem	24	12,8%
AEC's não correspondem a expectativas	14	7,5%
Falta de professores	8	4,3%
Falta de condições	2	1,0%
Alternativas	14	7,5%
Frequenta conservatório de música	13	7,0%
Vai para a oficina do avô	1	0,5%

Dos 187 inquéritos respondidos, 55 (24,9%) consideram importante o reforço da relação familiar; 51 (27,2%) referem que há disponibilidade para ir buscar os filhos; 43 (23,1%) indicam que as crianças precisam de mais tempo para fazer os TPC's, estudar, brincar e jogar à bola; 24 dos inquiridos (12,8%) mencionam o facto das AEC não funcionarem bem; 14 das respostas (7,5%) referem que os alunos possuem outras alternativas.

5.4.1. Reforço da relação familiar

Os pais parecem valorizar um bom vínculo afectivo, o desenvolvimento de uma relação de confiança, espontaneidade e transparência com crianças mais novas. Num total de 29,4% de respostas a este ponto, 9,1% das mães revelam desejar passar mais tempo com os filhos mais pequenos, o que parece transparecer o desejo de querer cuidar, proteger e acompanhar cada passo da suas vidas. O cultivo dos laços com os filhos mais pequenos, como o contar histórias sobre a vida familiar, ensinar, conviver com respeito, socializar, talvez sejam valores que os pais pretendam transluzir para a determinante formação da personalidade do seu filho.

A mãe parece desejar participar em todos os momentos, colaborando para o seu desenvolvimento, estimulando e fornecendo suporte em momentos de privação. Acordar os filhos, vesti-los, dar-lhes comida, ir às reuniões, às consultas, à piscina ou ao futebol, dar-lhes banho, educar, amar e ver crescer são relações que parecem estar patentes no interior destes educandos.

Os pais parecem estar cabidos/responsabilizados da missão importante que têm para promover o crescimento saudável e feliz do seu filho. Dedicar-lhes tempo, escutá-los, e respeitar a sua liberdade são aspectos que possivelmente valorizam. Aspiram aproximar-se dos filhos e assumirem perante eles que, para além de pais, os filhos os possam ver como amigos a quem confiam as suas inquietações, a quem consultam quando têm problemas que os perturbam e de quem esperam ajuda, sempre que dela necessitem. O acompanhar os filhos de perto (7,5%) e o ir buscá-los para estarem mais tempo com eles. Estas são respostas que depreendem que os pais não querem um afastamento dos filhos, nestas idades. Estas respostas levam a pressupor uma preocupação não apenas centrada no nível afectivo e emocional, mas com uma vertente no acompanhamento escolar da criança.

Possivelmente consideram que a presença de uma figura afectiva estável, onde esta desempenha o papel de mediador da construção da sua identidade torna-se importante no processo ensino-aprendizagem emotivo infantil. Segundo eles, a presença familiar contribui para um crescimento saudável, para a elevação da auto-estima, a interiorização das normas sociais, crescimento e maturação do ser humano, sendo o vínculo filho/mãe demasiado importante em idades mais tenras.

Provavelmente no meio urbano, a escola é a segunda casa das crianças. Perante a indisponibilidade dos pais, elas terão, eventualmente, mais dificuldade em consolidar laços afectivos profundos com os pais. Poderão crescer e desenvolver a sua personali-

dade sem um conjunto de identificações com figuras de referência. Nestes casos, os professores não fazem só a instrução dos alunos, são agentes decisivos para o bem-estar da criança, são promotores das regras de relacionamento interpessoal e dos valores étnicos. Talvez no meio urbano a vinculação da criança a um adulto seguro e disponível esteja a ser substituído por uma instituição, a escola.

Outro factor de reflexão é o facto dos pais considerarem que as crianças do 1.º e 2.º ano(s) são demasiado pequenas para passarem tanto tempo na escola (4,8%), cumprindo o ofício de estudantes. Evidenciam a ideia de considerarem prejudiciais as crianças passarem todo o dia (8h a 9h) num ambiente semelhante, marcadamente organizado em função de pressupostos educativos e sociais que secundarizam os seus aspectos vitais e lúdicos. Embora os aspectos escolares sejam centrais na organização diária do tempo das crianças é importante proteger a necessidade que as crianças sentem em brincar e organizar as suas brincadeiras, facultando actividades lúdicas, que lhes permitam o conhecimento de si próprio, do mundo físico e social e dos sistemas de comunicação.

1% dos inquiridos realça a necessidade da mãe solteira passar mais tempo com os filhos. Com horários compatíveis entre a educação dos filhos e o horário laboral dos pais, provavelmente, a vida familiar e o desenvolvimento das crianças tornar-se-iam mais frutíferas.

5.4.2. Disponibilidade para ir buscar os filhos

A disponibilidade dos pais para ir buscar as crianças (27,2%) parece ser um forte motivo para as crianças não frequentarem as AEC. Em virtude de ser no meio rural que as crianças menos frequentam estas actividades parte-se do pressuposto que a disponibilidade horária de trabalho dos pais seja mais flexível e que lhes permita conciliar o horário de trabalho e da escola dos filhos.

No meio urbano, onde há um maior leque de postos de emprego, parece ser difícil conciliar a jornada de trabalho com a disponibilidade dos pais para com os filhos. Se por um lado é o trabalho que permite sustentar a família, também é ele o vilão que retira o tempo que os pais poderiam dedicar à atenção dos filhos. Como ambos os progenitores trabalham o dia inteiro, será melhor deixar as crianças na escola do que sozinhas em casa ou sem controlo na rua, porque a escola ainda é um território com relativa segurança. Compreende-se a dificuldade de muitos pais em assegurarem um transporte dos filhos a horas convenientes, sobretudo nas zonas urbanas: com o trânsito caótico e a impossibilidade de saírem mais cedo do trabalho.

Quando há disponibilidade os pais vêm buscar os filhos, o que prediz a escola como um “armazém de crianças”, onde são depositadas enquanto os pais trabalham. Parece que as AEC acabam por ser entendidas como actividades de ocupação e preenchimento temporal, fora do horário de trabalho escolar, transformando-se num substituto ocupacional das crianças durante a indisponibilidade das famílias, ou seja, uma componente de apoio às famílias.

A sociedade mudou ao ponto de necessitar cada vez mais cedo de lugares para deixar os filhos. Nas zonas urbanas as casas começam a tornar-se um dormitório, onde as pessoas saem de casa muito cedo e voltam muito tarde. O modo de vida das pessoas no ambiente rural potencia a maior disponibilidade para a educação e acompanhamento das suas crianças.

5.4.3. TPC's, estudar, brincar, jogar à bola

Acompanhar a história escolar dos filhos, os seus gostos é um pedido cada vez mais frequente por parte dos pais. A resposta à não frequência das AEC fruto do interesse em acompanhar os filhos na realização dos TPC's e estudar (12,3%) manifesta a preocupação em os auxiliar na sua educação escolar. Depreende-se que consideram que se as crianças passarem todo o dia na escola ir-lhes-á sobrar pouco tempo para fazerem os trabalhos de casa. Após um dia de trabalho e se os pais apenas forem buscar as crianças as 17h30m, todos chegam a casa cansados, ainda têm de tomar banho e os trabalhos são feitos ao anoitecer, a tarefa que devia ser de cooperação passa a ser de obrigação para ambas as partes, pois as crianças não estão nem física nem intelectualmente concentradas.

Directa ou indirectamente compreendem haver necessidade de realizar os TPC's, porque estes possuem funções, entre as quais, pedagógicas (preparam os filhos para uma sociedade e vida competitiva), formativas (existe uma partilha entre pais e filhos quando há uma inter-ajuda e apoio, relevando valores morais e educação familiar) e ocupacionais (enquanto os filhos estão ocupados com a realização dos TPC's, os pais terão tempo livre para eles próprios e menos preocupações educativas com os filhos, evitando por vezes tensões e mal-estar entre eles). As crianças vão desenvolvendo hábitos e métodos de trabalho, bem como alguma autonomia. Combater o insucesso escolar estudando em casa, focando as áreas centrais estipuladas no currículo, talvez seja o pretendido por estes pais. Poderá ser este um bom hábito para as crianças, poderão ganhar responsabi-

lidade, com a organização diária do seu tempo e a começam a cumprir obrigações. A construção do próprio conhecimento é realizada através de estratégias de aprendizagem autónoma que poderão ser activadas e desenvolvidas com a atribuição de determinados TPCs. A coerência com que a família apresenta as suas atitudes reflectir-se-á no grau de motivação e interesse do aluno pelo estudo.

Os pais dos alunos do 3.º e 4.º ano parecem imprimir nos filhos jogos e actividades de cariz mais autónomo, mais desprendidos de ligação afectiva, note-se as expressões “jogar futebol/ jogar à bola” (6,4%).

O maior tempo para brincar (4,4%) é também uma das respostas evidenciadas. Expriem que elas necessitam de ter espaço e liberdade para brincar e organizar as suas brincadeiras, o que lhes permite o conhecimento de si mesmas, do mundo físico e social e dos sistemas de comunicação.

Com horários sobrecarregados o tempo que resta à criança para brincar e interagir com os pais é diminuto, acabando por ir para a cama mais tarde. Jogar à bola na rua, saltar à corda, brincar com bonecos e carrinhos, ficar com os amigos até a mãe chamar para jantar e tomar banho, quando começa a anoitecer são vivências importantes.

Certo é, que o cérebro das crianças metaboliza melhor as matérias, se no dia anterior, as crianças tiverem tido um final de dia tranquilo e de bem-estar.

Estes pais parecem considerar que as AEC retiram tempo aos TPC's e que o rendimento das crianças se torna reduzido.

5.4.4. AEC não funcionam bem

A não correspondência às expectativas (7,5%), a falta de professores (4,3%) e de condições (1,0%) aliam-se à não frequência dos alunos nas mesmas.

O facto de as escolas estarem abertas até às 17h30m pretendem ampliar e diversificar as suas funções educativas e aprendizagens, contribuindo para o desenvolvimento intelectual e para a motivação escolar, através de tempos pedagogicamente ricos e complementares do programa. Adoptando competências já pertencentes ao currículo do 1.º CEB, este de certa forma torna-se inalterável, o que pode provocar uma monotonia na aprendizagem. O facto de as crianças passarem tanto tempo na escola, sem variações de espaço, sem programações curriculares realmente diferentes, com mudanças de professores constantes, sem continuidade pedagógica pode gerar um empobrecimento para a forma-

ção dos cidadãos. Talvez este motivo corresponda à insatisfação por parte dos encarregados de educação.

O Despacho n.º 12.591/2006, na alínea 9, acrescenta a possibilidade de desenvolver domínios na área TIC, de ligação da escola com o meio, de solidariedade e da dimensão europeia da educação. Todavia as actividades de enriquecimento curricular no Concelho da Figueira da Foz reduzem-se a um escasso leque, englobando apenas o domínio desportivo (Actividade Física), artístico (Educação Plástica, Ensino da Música) e científico (Ensino do Inglês e o Apoio ao Estudo).

O protocolo valoriza unicamente as áreas estipuladas no plano curricular do 1.º CEB, o que leva a pressupor que se pretende retirar estas áreas do programa do 1.º CEB, na tentativa dos professores dedicarem mais tempo ao estudo da Língua Portuguesa, Matemática e Estudo do Meio.

Se a Educação Artística é compreendida como actividade humana ligada a manifestações de ordem estética, imaginativa e criativa, que possibilita a expressão para além do meio das palavras, retirar ao programa do 1.º CEB a educação artística é desvitalizar o desenvolvimento cognitivo da criança. Propostas de actividades que não estão convencionadas nas competências a desenvolver no programa curricular do 1.º CEB, como as Artes Visuais, a Educação física, a Dança, a Música, o Teatro, os clubes recreativos, a Expressão Dramática, tornam-se essenciais na formação da criança.

Centrar o currículo nas áreas mais “nobres” (o Português e a Matemática) em detrimento das disciplinas menos consideradas, como são as de expressões torna-se num regresso à escola tradicional e consequentemente um retrocesso, numa versão autoritária, considerando um atentado à liberdade de aprender e ensinar.

No ponto 24 do Despacho n.º 12591/2006 refere-se que se podem utilizar para o desenvolvimento das AEC os espaços das escolas como salas de aulas, centros de recursos, bibliotecas, salas TIC, ou outros, os quais devem ser disponibilizados pelos órgãos de gestão dos agrupamentos. Perante os sucessivos diálogos com professores e membros da empresa, as salas de aulas e campos exteriores são os únicos espaços utilizados nas actividades. Nos dias de chuva torna-se complicado realizar uma aula de Educação Física. A implicância dos alunos durante todo o dia no mesmo espaço de aula pode gerar-lhes cansaço. Talvez seja esta a razão que leva os encarregados de educação a apontarem para a falta de condições físicas que assegurem o bom funcionamento das AEC e consequentemente na insuficiência para a aprendizagem da criança.

Neste concelho as reuniões entre professores titulares e professores/monitores das AEC não se realizam, apenas se efectuam conversas pontuais no cruzar dos intervalos. Mensalmente os professores titulares preenchem grelhas, onde registam o número de aulas previstas e dadas, conferem a escrita regular do sumário e ainda mencionam os aspectos importantes sobre relacionamento dos professores/monitores com os alunos (anexo 7). Este último registo torna-se um pouco ambíguo, uma vez que é quase inexistente o contacto entre os professores titulares e os professores/monitores. Muito embora as planificações devam constar no dossier da escola não se faz interdisciplinaridade entre as áreas. Talvez se os professores das AEC pertencessem aos agrupamentos de escolas e fizessem uma avaliação conjunta com os professores do 1.º CEB, o processo educativo funcionasse melhor.

A avaliação, muito embora não tenha sido chave de resposta, poderá estar integrada no desacreditar dos pais perante estas actividades. Se não existe avaliação específica para as actividades de enriquecimento curricular, os pais não necessitam de se preocupar com as aprendizagens dos filhos nestas áreas, não as considerando, possivelmente, relevantes. O que revela que os pais os deixam na escola efectivamente por falta de disponibilidade, sendo a escola consequentemente um depósito de crianças, para os pais que dela necessitam.

Um currículo sem avaliação torna-se uma ambiguidade, um adição ao tempo escolar. Não é uma escola que tem em conta o desenvolvimento curricular da criança, mas um benefício para os pais que deixam os filhos numa ocupação de tempos livres, enquanto trabalham.

Tendo em conta os dados fornecidos por cada agrupamento, apenas os de Alhadas e Buarcos mencionaram o número de alunos com necessidades educativas especiais por cada turma. Ainda assim, não o referiram em relação aos alunos que frequentam as AEC. Se o protocolo denota um currículo alternativo, para os alunos com Autismo, nas AEC, significa que existem alunos com NEE's a frequentarem essas aulas. Talvez este possa ser um indicador de desinteresse das entidades organizacionais por estas actividades, uma vez que o protocolo também não especifica um currículo para os alunos com outro tipo de NEE's.

Casos há em que a mudança de professores nas AEC é notavelmente acentuada e esta é fonte de referência por parte dos pais. Os docentes de ensino da música são os que mais geram incongruências neste sistema de ensino, uma vez que não lhe são exigidas habilitações específicas da área. Denota-se no artigo 16), 2-b, que os detentores do 8.º

grau do curso complementar de Música, muito embora possam apenas ter o 12.º ano e não tendo uma componente pedagógica na sua formação poderão dar esta área. Ainda no mesmo artigo, na alínea 2 – c, não se particulariza um tipo de candidato, sendo que casos há, em que não possuem qualquer habilitação específica na área.

5.4.4. Alternativas

Existem pais que consideram importante arranjar ocupações alternativas para os seus filhos. Assim sendo a frequência do conservatório de música (7,0%) é referida como uma opção pertinente no desenvolvimento dos filhos, permitindo que as crianças tenham uma panóplia de experiências que não teriam se frequentassem as AEC.

Outra resposta prende-se com o ir para a oficina do avô (0,5%), que é uma forma de a criança estar sob a supervisão de um familiar, e prosseguir a concretização de um trabalho de família.

Conclusão

A Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n.º 49/2005 de 30 de Agosto), no art. 50.º, referente a «Desenvolvimento curricular», prescreve: «— 4. Os planos curriculares do ensino básico devem ser estabelecidos à escala nacional, sem prejuízo de existência de conteúdos flexíveis integrando componentes regionais.». Nos dias de hoje, para o desenvolvimento pleno e harmonioso do ser humano é necessário um currículo pluridimensional, dificilmente atingível pela monodocência unipessoal. Há países que há muito tempo têm um currículo nacional e um currículo local da escola. Requer-se, para isso, um ensino com um professor principal e outros complementares, assentes numa interacção, interdisciplinaridade e num sistema de avaliação integrado. O aprofundamento da relação destes intervenientes proporcionará uma optimização da comunicação e consequente melhoria da integridade humana. A escola é, portanto, uma organização que interage e deve respeitar os diversos actores, que têm estatutos, papéis e regras próprias de funcionamento.

A arte e em primeiro lugar a música sempre estiveram presentes na cultura ocidental, a partir da Grécia, como sendo uma mais-valia para o desenvolvimento pleno e harmonioso do ser humano. Embora nem sempre lhe tenha sido atribuído o reconhecimento devido, a música sempre esteve em primeiro lugar de todas as artes e necessidades de educação. Reconhece-se a importância de promover currículos com uma dimensão curricular, uma dimensão extracurricular e uma dimensão de interacção entre as duas com vista a formar integralmente cada pessoa. Compreende-se que a música, embora essencial ao processo educativo, possa ser encarada como pertencendo ao currículo local de escola, não para ser ou não considerada como área a ser proposta ou rejeitada, mas pela diversidade de formas por que a música pode ser optada, desde a educação musical ao canto e a cada um de múltiplos e diferentes instrumentos.

A Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n.º 49/2005 de 30 de Agosto), no art. 51.º, descreve que “as actividades curriculares... devem ser complementadas por acções orientadas para a formação integral e a realização pessoal dos educandos” e que essas “actividades de complemento curricular visam, nomeadamente, o enriquecimento cultural e cívico, a educação física e desportiva, a educação artística e a inserção dos educandos na comunidade” (n.º 1-2). No Decreto-Lei n.º 6/2001 de 18 de Janeiro, na reorganização do currículo do ensino básico, “assume particular relevo a consagração no currículo de três novas áreas curriculares não disciplinares” (área de projecto, estudo acompanhado e formação

cívica), sendo da responsabilidade do professor titular de turma no 1.º CEB “o desenvolvimento das áreas curriculares não disciplinares” (art. 5.º- 4). No art. 9.º é referido que “as escolas, no desenvolvimento do seu projecto educativo, devem proporcionar aos alunos actividades de enriquecimento do currículo, de carácter facultativo e de natureza eminentemente lúdica e cultural, incidindo, nomeadamente, nos domínios desportivo, artístico, científico e tecnológico, de ligação da escola com o meio, de solidariedade e voluntariado e da dimensão europeia na educação”. Com o Despacho n.º 12 591/2006, alínea 9 e com o Despacho n.º 14 460/2008 alínea 9 o ME propôs que as AEC incidam nos domínios da área desportiva, artística, científica, tecnológica e das tecnologias da informação e comunicação, de ligação da escola ao meio, de solidariedade e voluntariado e da dimensão europeia da educação, designadamente, actividades de apoio ao estudo, ensino do inglês, ensino de outras línguas estrangeiras, actividade física e desportiva, ensino da música, bem como outras expressões artísticas. Estas têm o principal objectivo de centrar o currículo nas áreas nobres e em segundo plano potenciar um enriquecimento cultural, cívico e criativo nas crianças. Mas a forma de o fazer é desajeitada e desajustada, revelando confusão e contradição dos conceitos e práticas.

A Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n.º 49/2005 de 30 de Agosto), no art. 51.º, referente a «Ocupação dos tempos livres e desporto escolar», prescreve: «— 3. As actividades de complemento curricular podem ter âmbito nacional, regional ou local e, nos dois últimos casos, ser da iniciativa de cada escola ou grupo de escolas.» No concelho da Figueira da Foz, as actividades existentes foram escolhidas pela autarquia, sem a possibilidade de os pais opinarem sobre quais as que desejariam para os seus filhos. O leque que a autarquia apresenta (Expressão Plástica, Ensino da Música, Actividade Física e Desportiva e Ensino do Inglês) são já áreas presentes no currículo do 1.º CEB, à excepção do último. O currículo (local) de escola deve ser facultativo e opcional e deve obedecer ao princípio da subsidiariedade, estruturante da União Europeia, de modo que as decisões sejam tomadas o mais próximo possível dos cidadãos e as opções do currículo local sejam feitas no âmbito da autonomia participada da escola na comunidade educativa local com a participação dos pais, dos alunos, dos educadores e professores, dos representantes dos poderes nacionais e locais e das forças culturais, desportivas, associativas e económicas.

O funcionamento das AEC deu origem à chamada Escola a Tempo Inteira (ETI) que tem um funcionamento diferente em Portugal Continental e na R.A.M., bem como de outros países europeus. Na R.A.M. a ETI organiza-se na base do regime de horário de desdobramento duplo, ou seja, a mesma sala de aula é utilizada de manhã por uma turma durante 5 horas e de tarde por outra turma durante outras 5 horas, fazendo-se deste

modo o aproveitamento intensivo das instalações escolares para a escolaridade obrigatória cumprida ou de manhã ou de tarde. Na outra parte do dia, na R.A.M., desenvolvem-se noutro local as actividades facultativas não obrigatórias «da iniciativa de cada escola ou grupo de escolas» (art. 51.º, LBSE, Lei n.º 49/2005 de 30 de Agosto), o que permite a mudança de instalações, sendo criados espaços devidamente decorados para as TIC's, bibliotecas, videotecas, estudo, Inglês, Música, Artes Plásticas, Expressão Dramática, entre outras. Na R.A.M. dá-se prioridade à função educativa da escola a tempo inteiro. No Continente a ETI organiza-se na base do regime de horário normal, ou seja, a mesma sala de manhã e de tarde é ocupada pela mesma turma, sem alteração dos espaços, o que reforça o cansaço e desmotivação nas crianças. No Continente dá-se prioridade à função social da escola a tempo inteiro.

Na R.A.M. a ênfase colocada nas AEC é de tal modo acentuada que as escolas disponibilizam recursos e materiais didácticos para o incentivo dos alunos, como a utilização de instrumentos musicais variados: cordofones madeirenses (instrumentos de corda tradicionais na R.A.M.: braguinha, rajão, viola de arame) e o instrumentário "Orff" (Xilofones, metalofones, jogos de sinos, percussão); as AECs das escolas são os alfobres de ranchos folclóricos, grupos etnográficos e bandas musicais para representações públicas de interesse cultural e turístico. Em Portugal Continental o único instrumento aprendido pelos alunos é a flauta de bisel. O material disponibilizado não vai além de um kit de dez instrumentos Orff para o Ensino da Música, cd's e manuais de Inglês, um kit trimestral de cartolinas e papéis coloridos para Expressão Plástica e bolas, arcos, pinos que os professores de Educação Física podem ter disponíveis. Estes materiais acabam por não ser recursos inovadores e aliciantes para a exploração dos alunos, além de serem insuficientes para o número de alunos por turma. A variação de espaços escolares, nomeadamente na Zona Urbana da Figueira da Foz é inexistente. Denota-se o desinteresse das entidades responsáveis em valorizar local e culturalmente as AEC.

Na R.A.M., os professores pertencem ao quadro de escola, possuem presença activa no conselho escolar, colaboram no PEE, PCE e PCT, e não possuem prejuízos a nível de horários, contagem de tempo de carreira e efectividade nos quadros. Em Portugal Continental as AEC são leccionadas por professores sem colocação ou monitores que se encontram a recibos verdes, com poucas horas semanais.

Segundo o Despacho n.º 14.460/2008, (em Portugal Continental): « – 31 – É da competência dos educadores titulares de grupo e dos professores titulares de turma assegurar a supervisão pedagógica e o acompanhamento da execução das actividades de animação

e de apoio à família no âmbito da educação Pré-Escolar bem como de enriquecimento curricular no 1.º Ciclo do Ensino Básico, tendo em vista garantir a qualidade das actividades, bem como a articulação com as actividades curriculares. – 32 – Por actividade de supervisão pedagógica deve entender-se a que é realizada no âmbito da componente não lectiva de estabelecimento do docente para o desenvolvimento dos seguintes aspectos: a) Programação das actividades; b) Acompanhamento das actividades através de reuniões com os representantes das entidades promotoras ou parceiras das actividades de enriquecimento curricular; c) Avaliação da sua realização; d) Realização das actividades de apoio ao estudo; e) Reuniões com os encarregados de educação, nos termos legais; f) Observação das actividades de enriquecimento curricular, nos termos a definir no regulamento interno.» No entanto, após analisados os dados recolhidos no concelho da Figueira da Foz constata-se que as reuniões entre professores titulares e professores/monitores das AEC não se realizam (apenas se efectuam conversas pontuais no cruzar dos intervalos) (anexo 6). Mensalmente os professores titulares preenchem grelhas, onde registam o número de aulas previstas e dadas, conferem a escrita regular do sumário e ainda mencionam os aspectos importantes sobre o relacionamento dos professores/monitores com os alunos (anexo 7). Este último registo bem como toda a alegada supervisão pedagógica é meramente burocrática, uma vez que é quase inexistente o contacto entre os professores e monitores. Muito embora as planificações devam constar no dossier da escola não se faz interdisciplinaridade entre as áreas. Descreve-se uma articulação que não existe nem condições para se processar entre professores e monitores que não pertencem à mesma instituição.

No concelho da Figueira da Foz constata-se que à medida que se caminha para a zona urbana, a agitação laboral intensifica-se e a disponibilidade para os filhos diminui, aumenta a percentagem de alunos inscritos nas AEC para não ficarem sozinhas em casa ou pela rua enquanto os pais trabalham fora de casa. Mas sempre que podem os pais vão buscar os filhos, por considerarem que as AEC transformam a escola num “armazém de crianças”, uma mera e simples ocupação do tempo não lectivo, sem interesse educativo e sem avaliação. Nas escolas das zonas urbanas há crianças que passam 12h na escola e uma hora em transportes, sem tempo para estar com os pais, para descansarem, divertirem-se e desenvolverem-se convenientemente. A maioria das crianças que não frequenta as AEC são dos 1.º e 2.º anos. Os pais parecem valorizar um bom vínculo afectivo, o desenvolvimento de uma relação de confiança, espontaneidade e transparência com crianças mais novas. O cultivo dos laços com os filhos mais pequenos, como o contar histórias sobre a vida familiar, ensinar, conviver com respeito, socializar, talvez sejam

valores que os pais pretendam transluzir para a determinante formação da personalidade do seu filho. O acompanhar os filhos de perto e o ir buscá-los para estarem mais tempo com eles são respostas de que se depreende que os pais não querem um afastamento dos filhos, nestas idades. Talvez no meio urbano a vinculação da criança a um adulto seguro e disponível esteja a ser substituída pela instituição escola. Acompanhar a história escolar dos filhos, os seus gostos é também um pedido por parte dos pais. A preocupação em os auxiliar na sua educação escolar, na realização dos TPC's é um facto. O respeito pelo brincar é também uma das respostas evidenciadas. Os pais compreendem que elas necessitam de ter espaço e liberdade para brincar e organizar as suas brincadeiras, o que lhes permite o conhecimento de si mesmas, do mundo físico e social e dos sistemas de comunicação.

Muito embora as AEC pretendam ser uma valorização qualitativa do currículo, com vertente cultural, cívica e intelectual da criança, assente na transmissão de valores perante os factores referidos, a arte e a cultura, nomeadamente a local, parece ficar posta de parte e o objectivo parece não estar a ser alcançado. A educação artística, nomeadamente a música, pode constituir um pano de fundo transversal às restantes áreas, como que o ambiente escolar, pessoal e social. Devia por isso ganhar plenitude nas AEC, tal como a expressão plástica, na tentativa de contribuir para o desenvolvimento pleno e harmonioso o indivíduo.

A implementação da escola a tempo inteiro deu um primeiro passo, mas outros têm de ser dados com urgência.

Recomenda-se que se faça uma remodelação integrada do quadro legal da educação a começar pela Lei de Bases que tenha em consideração:

1. Um currículo nacional obrigatório da responsabilidade do Ministério da Educação, com o máximo de 25 horas semanais e cinco horas por dia.
2. Um currículo da escola facultativo e optativo da iniciativa da própria escola com autonomia participada por todos os intervenientes da comunidade educativa local.
3. Um apoio ao estudo facultativo, individual e em grupo.
4. A introdução do princípio da subsidiariedade na educação de modo que as decisões estejam o mais próximas possível dos cidadãos sobretudo no âmbito do currículo de escola em articulação com os interesses e as possibilidades das famílias.

Bibliografia

- AGUILAR, LUÍS (2001). *Expressão e educação dramática: guia pedagógico para o 1.º ciclo do ensino básico*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- ALARCÃO, Isabel; TAVARES, José (2003). *Supervisão da prática pedagógica, uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem*. Coimbra: Almedina.
- ALONSO, Luísa (2004). Competências essenciais no currículo, que práticas nas escolas? In CNE ESTUDOS E RELATÓRIOS: *Saberes básicos de todos os cidadãos no século XXI*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- ALONSO, Luísa; ROLDÃO, Maria do Céu (2005). *Ser professor do 1.º ciclo: construindo a profissão*. Coimbra: Almedina.
- ARROTEIA, Jorge (1991). *Análise social da educação*. Leiria: Roble.
- BRANCO, Maria (2003). *A escola – comunidade educativa e a formação dos novos cidadãos*. Covilhã: Maria Branco.
- BENAVENTE, Ana (1999). *Escola, professor e processos de mudança*. Lisboa: Livros Horizonte.
- BUORO, Anamelia (1996). *O olhar em construção: uma experiência de ensino e aprendizagem da arte na escola*. São Paulo: Cortez Editora.
- CANDÉ, Rolando (1980). *O convite à música – artes e comunicação*. Lisboa: Editora 70.
- CARDOSO, Camilo; HEITOR, Tojal (1972). *Arte infantil: linguagem plástica*. Lisboa: Editora Meridiano.
- CARRERAS, Llorenç *et al.* (1999). *Como educar em valores*. Madrid: Narcea.
- DAVIES, Don; MARQUES, Ramiro; SILVA, Pedro (1997). *Os professores e as famílias: a colaboração possível*. 2.ª ed. Lisboa: Livros Horizonte.
- DELORS, Jacques (coord.) (1996). *Educação: um tesouro a descobrir. Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI*. Porto: Asa.
- FORMOSINHO, JOÃO (1991). Introdução. MACHADO, Fernando; GONÇALVES, Maria. *Currículo e desenvolvimento curricular: problemas e perspectivas*. Rio Tinto: Asa.

- FULLAT, Octavi (1992). *Filosofía de la educación hoy*. Madrid: Dykinson.
- INAFOP (2001). *Perfis de desempenho profissional do Educador de Infância e do Professor de 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação.
- LEITE, Carlinda (2003). *Para uma escola curricularmente inteligente: desenvolvimento do currículo e das práticas curriculares, projecto educativo e projecto curricular, reorganização curricular do ensino básico*. Rio Tinto: Asa.
- LEITE, Carlinda; GOMES, Lúcia (2001). *Projectos curriculares de escola e turma – conceber, gerir e avaliar: teoria*. Rio Tinto: Asa.
- LIMA, Licínio (1992). *A escola como organização e a participação na organização escolar*. Braga: Universidade do Minho.
- LOWENFELD, Viktor (1977). *A criança e a sua arte*. 2.º ed. São Paulo: Mestre Jou.
- MACHADO, F. A.; GONÇALVES, M. (1991). *A escola como organização e a participação na organização escolar*. Rio Tinto: Asa.
- MARQUES, Ramiro (1983). *Mudar a escola – novas práticas de ensino*. Lisboa: Livros Horizonte.
- MARQUES, Ramiro (1990). *Educação cívica e desenvolvimento pessoal e social: objectivos, conteúdos e métodos*. Lisboa: Texto Editora.
- MARQUES, Ramiro (2003). *Valores éticos e cidadania na escola*. Lisboa: Editorial Presença.
- MEIRELES-COELHO, Carlos (1989). *Currículo e metodologia no 1.º ciclo do ensino básico*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- MEIRELES-COELHO, Carlos (2009a). *Educação antiga e medieval (até 1415)*. Aveiro: Universidade de Aveiro, e-book.
- MEIRELES-COELHO, Carlos (2009b). *Educação na idade moderna (1415-1789)*. Aveiro: Universidade de Aveiro, e-book.
- MEIRELES-COELHO, Carlos (2009c). *Educação na idade contemporânea (1789-1945)*. Aveiro: Universidade de Aveiro, e-book.
- MEIRELES-COELHO, Carlos (2009d). *Educação na era da globalização (1945-2009)*. Aveiro: Universidade de Aveiro, e-book.

- MEIRELES-COELHO, Carlos; FERREIRA, Ana; FERREIRA, Lúcia (2009e). *Ciclo 3/8 anos como primeira etapa da educação básica: condições e desafios. X Congresso da SPCE*. Bragança: Instituto Politécnico de Bragança.
- MORGADO, José (2001). *A relação pedagógica: ensinar e aprender*. 2.ª ed. Lisboa: Presença.
- NEVES, Fátima (1999). *Continuidade e rupturas na educação básica: o caso português (a escola do Senhor da Serra e a ESSE de Viseu)*. Dissertação de Doutoramento em Ciências da Educação. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- PATRÍCIO, Manuel Ferreira (1988). *Escola cultural*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- PATRÍCIO, Manuel Ferreira (1990a). *Associação da educação pluridimensional e da escola cultural*. Évora: A.E.P.E.C
- PATRÍCIO, Manuel Ferreira (1990b). *A escola cultural: horizonte decisivo da reforma educativa*. Lisboa: Texto.
- PATRÍCIO, Manuel Ferreira (1993). *Lições de axiologia educacional*. Lisboa: Universidade Aberta.
- PLATÃO, 427-347a. (1908). *A República*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- PORTUGAL / ME (1975). *Programas do ensino primário elementar*. Lisboa: Ministério da Educação, SEOP.
- PORTUGAL / ME (1998). *Gestão flexível do currículo: escolas partilham experiências*. Lisboa: Ministério da Educação.
- PORTUGAL / ME (2001). *Reorganização curricular do ensino básico*. Lisboa: Ministério da Educação, DGEB.
- PORTUGAL / ME (2004). *Reorganização curricular do ensino básico*. Lisboa: Ministério da Educação, DEB.
- PORTUGAL / ME (2007). *Programa de generalização do ensino do inglês nos 3.º e 4.º anos e outras actividades de enriquecimento curricular no 1.º ciclo do ensino básico*. Lisboa: Ministério da Educação, DEB.
- PORTUGAL / MEC (1980). *Programas do ensino primário*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência, DGEB.

- READ, Herbert (1958). *A educação pela arte: arte e comunicação*. Lisboa: Edições 70. (trad. de *Education Through Art*. London: Faber & Faber, 1943).
- RENAUD, M. (1994). *Os valores no mundo em mutação*. Lisboa: Cultura e Informação.
- ROGOFF, Barbara (2005). *A natureza cultural do desenvolvimento humano*. Porto Alegre (Brasil): Artmed.
- ROLDÃO, Maria (2003). *Gestão do currículo e avaliação de competência: as questões dos professores*. Lisboa: Presença.
- ROLDÃO, Maria (1999). *Os professores e a gestão do currículo: perspectivas e práticas práticas em análise*. Porto: Porto Editora.
- SANTOS, Leonor Ribeiro (coord) (1996). *Educação estética e utopia política*. Lisboa: Colibri.
- SCHILLER, Friedrich (1994). *Sobre a educação estética do ser humano numa série de cartas e outros textos*. Lisboa: INCM. (orig.: 1795).
- SCHILLER, Friedrich (1997). *Textos sobre o belo, o sublime e o trágico*. Lisboa: INCM.
- SCHILLER, Pam; JOAN, Rossano (1990). *Guia curricular – 500 actividades curriculares apropriadas à educação das crianças*. Instituto Piaget: Horizontes Pedagógicos.
- SERAFINI, Maria Teresa (1991). *Como se faz um trabalho escolar: da escolha de um tema à composição de um texto. A avaliação*. Didáctica da escrita. Lisboa: Presença.
- SILVA, Agostinho. (2000). *Textos pedagógicos*. Lisboa: Âncora editora.
- SILVA, Carlos (1998) *Os Maías e o desenvolvimento sociomoral dos alunos*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- SOUSA, Alberto (2003). *Educação pela arte e artes na educação*. 1.º vol. Lisboa: Instituto Piaget, Horizontes Pedagógicos.
- STERN, Arno (s.d). *Uma nova compreensão da arte infantil*. Lisboa: Livros Horizonte.
- SUCHODOLSKI, Bogdan (1992). *A pedagogia e as grandes correntes filosóficas: a pedagogia da essência e a pedagogia da existência*. Lisboa: Livros Horizonte.
- TEDESCO, Juan Carlos (2000). *O novo pacto educativo*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- TEIXEIRA, Manuela (1995). *O professor e a escola: perspectivas organizacionais*. Alfragide: MacGraw-Hill.

TEODORO, António (1997). *Poder e participação em educação*. Lisboa: Universidade Lusófona.

TEYSSÈDRE, Pierre-Marie Baudonnière (1997). *Aprender dos 0 aos 4 anos*. Lisboa: Instituto Piaget.

VASCONCELLOS, Faria (1902). *O ensino ethico-social das multidões*. Lisboa: Livraria Central Gomes de Carvalho.

VINCENTI, Luc (1994). *Educação e liberdade – Kant e Fichte*. São Paulo: Editora Unesp.

WILLEMS, Edgar (1968). *Iniciação musical das crianças: princípios e plano de trabalho*. Bienne (Suíça): Pró-Música.

Sites: <http://www.min-edu.pt/>

<http://www.min-edu.pt> (17/10/2005)

<http://www.netprof.pt> 17/06/2007

http://www.malhatlantica.pt/cfaeca/legislacao/docform/DL241_01.DOC (02/06/2006)

<http://www.apagina.pt/arquivo/Artigo.asp?ID=3148>

<http://www.uma.pt/jesusousa/Publicacoes/28Opapel doprofessorfaceatensaoentrea globalizacao e a diversidade.PDF>

LEGISLAÇÃO CONSULTADA

Despacho n.º 14.460/2008 (http://min-edu.pt/np3content/?newsId=2098&fileName=despcho_14460_2008.pdf): revoga

Despacho n.º 14.753/2005, de 5 de Julho (<http://dre.pt/pdf2sdip/2005/07/127000000/0978509787.pdf>)

Despacho n.º 16.795/2005, de 3 de Agosto (http://www.confap.pt/docs/Desp_16795-2005_prolongamento_horario.pdf)

Despacho n.º 21.440/2005, de 12 de Outubro;

Despacho n.º 12.591/2006, de 16 de Junho (http://min-edu.pt/np3content/?newsId=1191&fileName=despacho_12591_2006.pdf)

Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de Agosto: Diário da República: [N.º 201, I Série-A, pág. 5569](#)

Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de Janeiro (http://www.gave.min-edu.pt/np3content/?newsId=31&fileName=decreto_lei_6_2001.pdf)

Lei n.º 169/99, de 18 de Setembro

(<http://adminsc1.algarvedigital.pt/app/amal/uploads/legislao/lei%20n.%C2%BA%20169%20de%201999,%20de%2018%20de%20setembro.pdf>)

Lei n.º 197/99, de 8 de Junho (http://www.dgo.pt/legis/DL_197-99/indexdl197_99cap.htm)

Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 04 de Maio (http://www.dgrhe.min-edu.pt/Portal/WebForms/Escolas/PDF/RegimeJuridico/Documentacao_de_Apoio/Decreto-Lei%20115-A_98.pdf)

Despacho Normativo n.º 98-A/92 de 20 de Junho do Ministério da Educação

Decreto-Lei n.º 172/91, de 10 de Maio

Decreto-Lei n.º 344/90, de 2 de Novembro: estabelece as bases da educação artística

Decreto-Lei n.º 286/89, de 29 de Agosto: aprova os planos curriculares dos ensinos básico e secundário

Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro, Lei de Bases do Sistema Educativo

Decreto-Lei n.º 310/83, de 1 de Julho: regulamenta o ensino da música, teatro e dança

Despacho n.º 379/80 do Ministério da Educação

http://www.portugal.gov.pt/Portal/PT/Governos/Governos_Constitucionais/GC17/Ministerios/ME/Comunicacao/Programas_e_Dossiers/20060607_ME_Prog_Enriquecimento_Curricular.htm

Anexo 1

Despacho n.º 12 591/2006

Considerando a importância do desenvolvimento de actividades de animação e de apoio às famílias na educação pré-escolar e de enriquecimento curricular no 1.º ciclo do ensino básico para o desenvolvimento das crianças e consequentemente para o sucesso escolar futuro, previstas, respectivamente, em 1997 no regime geral da educação pré-escolar, criado pela [Lei n.º 5/97](#), de 10 de Fevereiro, e em 2001 no diploma que estabelece os princípios orientadores da organização e gestão curricular do ensino básico – o [Decreto-Lei n.º 6/2001](#) de 18 de Janeiro;

Considerando o sucesso alcançado, no presente ano lectivo, com a implementação do Programa de Generalização do Ensino do Inglês nos 3.º e 4.º anos do 1.º ciclo do ensino básico, que assume claramente o papel de primeira medida efectiva de concretização de projectos de enriquecimento curricular e de implementação do conceito de escola a tempo inteiro;

Tendo presente que o Ministério da Educação partilha com as autarquias locais a responsabilidade pelos estabelecimentos de ensino pré-escolar e de 1.º ciclo do ensino básico e a necessidade de consolidar e reforçar as atribuições e competências das autarquias ao nível destes níveis de ensino;

Considerando o papel fundamental que as autarquias, as associações de pais e as instituições particulares de solidariedade social desempenham ao nível da promoção de actividades de enriquecimento curricular através da organização de respostas diversificadas, em função das realidades locais, que permitem que actualmente muitas escolas do 1.º ciclo proporcionem este tipo de actividades aos alunos;

Considerando, por último, a urgência de adaptar os tempos de permanência das crianças nos estabelecimentos de ensino às necessidades das famílias e a necessidade de garantir que esses tempos são pedagogicamente ricos e complementares das aprendizagens associadas à aquisição das competências básicas;

Em face do que antecede, e tendo presente os princípios consignados nos artigos 3.º e 4.º do regime jurídico da autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos de educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário, aprovado pelo Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de Maio, alterado pela Lei n.º 24/99, de 22 de Abril, bem como o disposto na [Lei n.º 159/99](#), de 14 de Setembro, que atribui às autarquias locais responsabilidades em matéria de ensino pré-escolar e de 1.º ciclo do ensino básico, determina-se:

1 – O presente despacho aplica-se aos estabelecimentos de educação e ensino **público** nos quais funcione a educação pré-escolar e o 1.º ciclo do ensino básico e define as normas a observar no período de funcionamento dos respectivos estabelecimentos bem como na oferta das actividades de animação e de apoio à família e de enriquecimento curricular.

2 – Sem prejuízo do disposto na lei quadro da educação pré-escolar e diplomas complementares, bem como da autonomia conferida aos estabelecimentos de ensino na gestão do horário das actividades curriculares no 1.º ciclo do ensino básico, são **obrigatoriamente organizadas em regime normal** as actividades educativas na educação pré-escolar e as actividades curriculares no 1.º ciclo do ensino básico.

3 – Para os efeitos do presente despacho, entende-se por regime normal a distribuição da actividade educativa na educação pré-escolar e curricular no 1.º ciclo do ensino básico pelo período da manhã e da tarde, interrompida para almoço.

4 – A título excepcional, dependente da autorização da respectiva direcção regional de educação e unicamente desde que as instalações não o permitam em razão do número de turmas constituídas no estabelecimento de ensino por reporte às salas disponíveis, poderá a actividade curricular no 1.º ciclo do ensino básico ser organizada em regime duplo, com a ocupação da mesma sala por duas turmas, uma no turno da manhã e outra no turno da tarde.

5 – Sem prejuízo da normal duração semanal e diária das actividades educativas na educação pré-escolar e curriculares no 1.º ciclo do ensino básico, os respectivos estabelecimentos manter-

se-ão obrigatoriamente abertos pelo menos até às 17 horas 30 minutos e no mínimo oito horas diárias.

6 – O período de funcionamento de cada estabelecimento deve ser comunicado aos encarregados de educação no início do ano lectivo.

7 – As actividades de animação e de apoio à família no âmbito da educação pré-escolar devem ser objecto de planificação pelos órgãos competentes dos agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas tendo em conta as **necessidades das famílias**, articulando com os municípios da respectiva área a sua realização de acordo com o protocolo de cooperação de 28 de Julho de 1998 celebrado entre o Ministério da Educação, o Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social e a Associação Nacional de Municípios Portugueses, no âmbito do Programa de Expansão e Desenvolvimento da Educação Pré-Escolar.

8 – As actividades de enriquecimento curricular no 1.º ciclo do ensino básico são seleccionadas de acordo com os objectivos definidos no projecto educativo do agrupamento de escolas e devem constar do respectivo plano anual de actividades.

9 – Consideram-se actividades de enriquecimento curricular no 1.º ciclo do ensino básico as que incidam nos domínios desportivo, artístico, científico, tecnológico e das tecnologias da informação e comunicação, de ligação da escola com o meio, de solidariedade e voluntariado e da dimensão europeia da educação, nomeadamente:

- a) Actividades de apoio ao estudo;
- b) Ensino do inglês;
- c) Ensino de outras línguas estrangeiras;
- d) Actividade física e desportiva;
- e) Ensino da música;
- f) Outras expressões artísticas;
- g) Outras actividades que incidam nos domínios identificados.

10 – Os planos de actividades dos agrupamentos de escolas incluem obrigatoriamente como actividades de enriquecimento curricular as seguintes:

- a) Apoio ao estudo;
- b) Ensino do inglês **para os alunos dos 3.º e 4.º anos de escolaridade**.

11 – A actividade de apoio ao estudo terá uma duração semanal não inferior a noventa minutos, destinando-se nomeadamente à realização de trabalhos de casa e de consolidação das aprendizagens, devendo os alunos beneficiar do acesso a recursos escolares e educativos existentes na escola como livros, computadores e outros instrumentos de ensino bem como do apoio e acompanhamento por parte dos professores do agrupamento.

12 – A actividade de ensino do inglês **para os alunos dos 3.º e 4.º anos de escolaridade** tem a duração semanal definida no regulamento anexo ao presente despacho.

13 – Na planificação das actividades de enriquecimento curricular deve ser salvaguardado o tempo diário de interrupção das actividades e de recreio e as mesmas não podem ser realizadas para além das 18 horas.

14 – Podem ser promotoras das actividades de enriquecimento curricular as seguintes entidades:

- a) Autarquias locais;
- b) Associações de pais e de encarregados de educação;
- c) Instituições particulares de solidariedade social (IPSS);
- d) Agrupamentos de escolas.

15 – Os agrupamentos de escolas devem planificar as actividades de enriquecimento curricular em parceria **obrigatória** com uma das entidades referidas no número anterior, mediante a celebração de um acordo de colaboração. Preferencialmente essa planificação deve ser feita com as autarquias locais, que se constituem como entidades promotoras.

16 – Os agrupamentos de escolas podem ainda planificar as actividades de enriquecimento curricular com associações de pais e de encarregados de educação ou IPSS, quando estas sejam entidades promotoras.

17 – Quando se demonstre a não viabilidade de celebração do acordo de colaboração referido no n.º 15 devem os agrupamentos de escolas planificar e realizar as actividades de enriquecimento curricular de forma isolada, assumindo-se como entidade promotora.

18 – Os termos dos acordos de colaboração referidos nos números anteriores entre as entidades em causa devem identificar:

- a) As actividades de enriquecimento curricular;
- b) O horário semanal de cada actividade;
- c) O local de funcionamento de cada actividade;
- d) As responsabilidades/competências de cada uma das partes;
- e) O número de alunos em cada actividade.

19 – A planificação das actividades de animação e de apoio à família bem como de enriquecimento curricular deve envolver obrigatoriamente os **educadores titulares de grupo** e os **professores titulares de turma**.

20 – Na planificação das actividades de enriquecimento curricular devem ser tidos em conta e obrigatoriamente mobilizados os recursos humanos, técnico-pedagógicos e de espaços existentes no conjunto de escolas do agrupamento.

21 – Na planificação das actividades de enriquecimento curricular devem ser tidos em conta os recursos existentes na comunidade, nomeadamente escolas de música, de teatro, de dança, clubes recreativos, associações culturais e IPSS.

22 – As actividades de enriquecimento curricular são de frequência gratuita e não se podem sobrepor à actividade curricular diária.

23 – Os órgãos competentes dos agrupamentos de escolas podem, desde que tal se mostre necessário, flexibilizar o horário da actividade curricular de forma a adaptá-lo às condições de realização do conjunto das actividades curriculares e de enriquecimento curricular, tendo em conta o interesse dos alunos e das famílias, sem prejuízo da qualidade pedagógica.

24 – Podem ser utilizados para o desenvolvimento das actividades de enriquecimento curricular os espaços das escolas como salas de aulas, centros de recursos, bibliotecas, salas TIC, ou outros, os quais devem ser disponibilizados pelos órgãos de gestão dos agrupamentos.

25 – Além dos espaços escolares referidos no número anterior, podem ainda ser utilizados outros espaços não escolares para a realização das actividades de enriquecimento curricular, nomeadamente quando tal disponibilização resulte de situações de parceria.

26 – Quando as necessidades das famílias o justificarem, pode ser oferecida uma componente de apoio à família no 1.º ciclo do ensino básico, a assegurar **por entidades que promovam este tipo de resposta social**, mediante acordo com os agrupamentos de escolas.

27 – A componente de apoio à família no 1.º ciclo do ensino básico destina-se a assegurar o acompanhamento dos alunos antes e ou depois das actividades curriculares e de enriquecimento e ou durante os períodos de interrupções lectivas.

28 – Na ausência de instalações que estejam exclusivamente destinadas à componente de apoio à família no 1.º ciclo do ensino básico, os espaços escolares referidos no n.º 24 devem igualmente ser disponibilizados para este efeito.

29 – Nas situações de parceria, os recursos humanos necessários ao funcionamento das actividades de enriquecimento curricular podem ser disponibilizados por qualquer dos parceiros.

30 – Excepciona-se do disposto no número anterior a actividade de apoio ao estudo em que os recursos humanos necessários à realização da actividade são obrigatoriamente disponibilizados pelos agrupamentos de escolas.

31 – Aos educadores titulares de grupo e aos professores titulares de turma compete **zelar** pela supervisão pedagógica e acompanhamento da execução das actividades de animação e de apoio à família no âmbito da educação pré-escolar bem como de enriquecimento curricular no 1.º ciclo do ensino básico.

32 – Por actividade de supervisão pedagógica deve entender-se a que é realizada no âmbito da componente não lectiva de estabelecimento do docente para o desenvolvimento dos seguintes aspectos:

- a) Programação das actividades;
- b) Acompanhamento das actividades através de reuniões com **os respectivos dinamizadores**;
- c) Avaliação da sua realização;
- d) Realização das actividades de apoio ao estudo;
- e) Reuniões com os encarregados de educação, nos termos legais.

33 – A **planificação das actividades** de animação e de apoio à família no âmbito da educação pré-escolar bem como de enriquecimento curricular no 1.º ciclo do ensino básico **deve ser comunicada aos encarregados de educação no início do ano lectivo**.

34 – É aprovado o regulamento que define o regime de acesso ao apoio financeiro a conceder pelo Ministério da Educação, no âmbito do programa de generalização do ensino do inglês nos 3.º e 4.º anos e de outras actividades de enriquecimento curricular do 1.º ciclo do ensino básico, em anexo ao presente despacho, de que faz parte integrante.

35 – São revogados:

- a) O despacho n.º 14 753/2005, de 5 de Julho;
- b) O despacho n.º 16 795/2005, de 3 de Agosto;
- c) O despacho n.º 21 440/2005, de 12 de Outubro.

36 – O presente despacho produz efeitos a partir da data da assinatura.

26 de Maio de 2006. – A Ministra da Educação, Maria de Lurdes Reis Rodrigues.

Anexo 2

Despacho n.º 14 460/2008

Considerando a importância do desenvolvimento de actividades de animação e de apoio às famílias na educação Pré-Escolar e de enriquecimento curricular no 1.º Ciclo do Ensino Básico para o desenvolvimento das crianças e consequentemente para o sucesso escolar futuro previstas, em 1997, no regime geral da Educação Pré-Escolar, criado pela Lei 5/97 de 10 de Fevereiro e, em 2001, no [Decreto-Lei n.º 6/2001](#) de 18 de Janeiro, diploma que estabelece os princípios orientadores da organização e gestão curricular do Ensino Básico;

Considerando o sucesso alcançado com o lançamento em 2005 do Programa de Generalização do Ensino do Inglês nos 3.º e 4.º anos do 1.º Ciclo do Ensino Básico, primeira medida efectiva de concretização de projectos de enriquecimento curricular e de implementação do conceito de escola a tempo inteiro e o sucesso alcançado com o lançamento em 2006 do Programa de generalização do ensino do Inglês e de outras actividades de enriquecimento curricular;

Tendo presente que o Ministério da Educação partilha com as autarquias locais a responsabilidade pelos estabelecimentos de Ensino Pré-Escolar e de 1.º Ciclo do Ensino Básico e ainda a necessidade de continuar a consolidar e alargar as atribuições e competências das autarquias ao nível destes níveis de ensino;

Considerando o papel fundamental que as autarquias, as associações de pais e as instituições particulares de solidariedade social desempenham ao nível da promoção de respostas diversificadas em função das realidades locais, de apoio às escolas, às famílias e aos alunos;

Considerando, por último, a importância de continuar a adaptar os tempos de permanência dos alunos na escola às necessidades das famílias e simultaneamente de garantir que os tempos de permanência na escola são pedagogicamente ricos e complementares das aprendizagens associadas à aquisição das competências básicas;

Em face do que antecede e tendo presente os princípios consignados no Regime Jurídico da Autonomia, Administração e Gestão dos Estabelecimentos Públicos da Educação Pré-Escolar e dos Ensinos Básico e Secundário, aprovado pelo [Decreto-Lei n.º 75/2008](#), de 22 de Abril, bem como o disposto na Lei n.º 159/99, de 14 de Setembro, que atribui às autarquias locais responsabilidades em matéria de Ensino Pré-Escolar e de 1.º Ciclo do Ensino Básico, determino:

1 – O presente despacho aplica-se aos estabelecimentos de educação e ensino público nos quais funcione a Educação Pré-Escolar e o 1.º Ciclo do Ensino Básico e define as normas a observar no período de funcionamento dos respectivos estabelecimentos bem como na oferta das actividades de enriquecimento curricular e de animação e de apoio à família.

2 – Sem prejuízo do disposto na Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar e diplomas complementares, bem como da autonomia conferida aos estabelecimentos de ensino na gestão do horário das actividades curriculares no 1.º Ciclo do Ensino Básico, são obrigatoriamente organizadas em regime normal as actividades educativas na Educação Pré-Escolar e as actividades curriculares no 1.º Ciclo do Ensino Básico.

3 – Para os efeitos do presente despacho entende-se, por "regime normal", a distribuição pelo período da manhã e da tarde, interrompida para almoço, da actividade educativa na Educação Pré-Escolar e curricular no 1.º Ciclo do Ensino Básico.

4 – A título excepcional, poderá a actividade curricular no 1.º Ciclo do Ensino Básico ser organizada em regime duplo, com a ocupação da mesma sala por duas turmas, uma no turno da manhã e outra no turno da tarde, dependente da autorização da respectiva Direcção Regional de Educação e unicamente desde que as instalações não o permitam em razão do número de turmas constituídas no estabelecimento de ensino em relação às salas disponíveis.

5 – Sem prejuízo da normal duração semanal e diária das actividades educativas na Educação Pré-Escolar e curriculares no 1.º Ciclo do Ensino Básico, os respectivos estabelecimentos manter-se-ão obrigatoriamente abertos, pelo menos, até às 17h30m e por um período mínimo de 8 horas diárias.

6 – O período de funcionamento de cada estabelecimento deve ser comunicado aos encarregados de educação no momento da inscrição devendo também ser confirmado no início do ano lectivo.

7 – As actividades de animação e de apoio à família no âmbito da Educação Pré-Escolar devem ser objecto de planificação pelos órgãos competentes dos agrupamentos de escolas e das escolas não agrupadas, tendo em conta as necessidades dos alunos e das famílias, articulando com os municípios da respectiva área a sua realização de acordo com o Protocolo de Cooperação, de 28 de Julho de 1998, celebrado entre o Ministério da Educação, o Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social e a Associação Nacional de Municípios Portugueses, no âmbito do Programa de Expansão e Desenvolvimento da Educação Pré-Escolar.

8 – As actividades de enriquecimento curricular no 1.º Ciclo do Ensino Básico são seleccionadas de acordo com os objectivos definidos no Projecto Educativo do agrupamento de escolas e devem constar do respectivo plano anual de actividades.

9 – Consideram-se actividades de enriquecimento curricular no 1.º Ciclo do Ensino Básico as que incidam nos domínios desportivo, artístico, científico, tecnológico e das tecnologias da informação e comunicação, de ligação da escola com o meio, de solidariedade e voluntariado e da dimensão europeia da educação, nomeadamente:

- a) Actividades de apoio ao estudo;
- b) Ensino do Inglês;
- c) Ensino de outras línguas estrangeiras;
- d) Actividade Física e Desportiva;
- e) Ensino da Música;
- f) Outras expressões artísticas;
- g) Outras actividades que incidam nos domínios identificados.

10 – Os planos de actividades dos agrupamentos de escolas incluem obrigatoriamente para todo o 1.º Ciclo como actividades de enriquecimento curricular as seguintes: a) Apoio ao estudo; b) Ensino do Inglês.

11 – A actividade de apoio ao estudo tem uma duração semanal não inferior a noventa minutos, destinando-se nomeadamente à realização de trabalhos de casa e de consolidação das aprendizagens, devendo os alunos beneficiar do acesso a recursos escolares e educativos existentes na escola como livros, computadores e outros instrumentos de ensino, bem como do apoio e acompanhamento por parte dos professores do agrupamento.

12 – A actividade de ensino do Inglês tem a duração semanal definida no Regulamento anexo ao presente despacho.

13 – Na planificação das actividades de enriquecimento curricular deve ser salvaguardado o tempo diário de interrupção das actividades e de recreio não podendo contudo as mesmas ser realizadas para além das 18h00.

14 – Podem ser promotoras das actividades de enriquecimento curricular, as seguintes entidades:

- a) Autarquias locais;
- b) Associações de pais e de encarregados de educação;
- c) Instituições Particulares de Solidariedade Social (IPSS);
- d) Agrupamentos de escolas.

15 – Os agrupamentos de escolas devem planificar as actividades de enriquecimento curricular em parceria com uma das entidades referidas no número anterior, mediante a celebração de um acordo de colaboração. Preferencialmente essa planificação deve ser feita com as autarquias

locais, que se constituem como entidades promotoras.

16 – Os agrupamentos de escolas podem ainda planificar as actividades de enriquecimento curricular com associações de pais e de encarregados de educação ou IPSS, quando estas sejam entidades promotoras.

17 – Quando se demonstre a não viabilidade de celebração do acordo de colaboração referido no n.º 15 devem os agrupamentos de escolas planificar, promover e realizar as actividades de enriquecimento curricular autonomamente.

18 – Os termos dos acordos de colaboração referidos nos números anteriores entre as entidades em causa devem identificar:

- a) As actividades de enriquecimento curricular;
- b) O horário semanal de cada actividade;
- c) O local de funcionamento de cada actividade;
- d) As responsabilidades/competências de cada uma das partes;
- e) Número de alunos em cada actividade.

19 – A planificação das actividades de animação e de apoio à família bem como de enriquecimento curricular deve envolver obrigatoriamente os educadores titulares de grupo e os professores do 1.º Ciclo titulares de turma.

20 – Na planificação das actividades de enriquecimento curricular devem ser tidos em conta e obrigatoriamente mobilizados os recursos humanos, técnico-pedagógicos e de espaços existentes no conjunto de escolas do agrupamento.

21 – Na planificação das actividades de enriquecimento curricular devem ser tidos em conta os recursos existentes na comunidade, nomeadamente escolas de música, de teatro, de dança, clubes recreativos, associações culturais e IPSS.

22 – As actividades de enriquecimento curricular são de frequência gratuita e não se podem sobrepor à actividade curricular diária.

23 – Os órgãos competentes dos agrupamentos de escolas podem, desde que tal se mostre necessário, flexibilizar o horário da actividade curricular de forma a adapta-lo às condições de realização do conjunto das actividades curriculares e de enriquecimento curricular tendo em conta o interesse dos alunos e das famílias, sem prejuízo da qualidade pedagógica.

24 – Podem ser utilizados para o desenvolvimento das actividades de enriquecimento curricular os espaços das escolas como salas de aulas, centros de recursos, bibliotecas, salas TIC, ou outros, os quais devem ser disponibilizados pelos órgãos de gestão dos agrupamentos.

25 – Além dos espaços escolares referidos no número anterior, podem ainda ser utilizados outros espaços não escolares para a realização das actividades de enriquecimento curricular, nomeadamente quando tal disponibilização resulte de protocolos de parceria.

26 – Quando as necessidades das famílias o justifique, pode ser oferecida uma componente de apoio à família no 1.º Ciclo do Ensino Básico, a assegurar por entidades, como associações de pais, autarquias ou instituições particulares de solidariedade social que promovam este tipo de resposta social, mediante acordo com os agrupamentos de escolas.

27 – A componente de apoio à família no 1.º Ciclo do Ensino Básico destina-se a assegurar o acompanhamento dos alunos antes e/ou depois das actividades curriculares e de enriquecimento, e/ou durante os períodos de interrupção das actividades lectivas.

28 – Na ausência de instalações que estejam exclusivamente destinadas à componente de apoio à família no 1.º Ciclo do Ensino Básico, os espaços escolares referidos no n.º 24 devem igualmente ser disponibilizados para este efeito.

29 – Nas situações de parceria, os recursos humanos necessários ao funcionamento das actividades de enriquecimento curricular podem ser disponibilizados por qualquer dos parceiros.

30 – Excepciona-se do disposto no número anterior a actividade de apoio ao estudo em que os recursos humanos necessários à realização da actividade são obrigatoriamente disponibilizados pelos agrupamentos de escolas.

31 – É da competência dos educadores titulares de grupo e dos professores titulares de turma assegurar a supervisão pedagógica e o acompanhamento da execução das actividades de animação e de apoio à família no âmbito da educação Pré-Escolar bem como de enriquecimento curricular no 1.º Ciclo do Ensino Básico, tendo em vista garantir a qualidade das actividades, bem como a articulação com as actividades curriculares.

32 – Por actividade de supervisão pedagógica deve entender-se a que é realizada no âmbito da componente não lectiva de estabelecimento do docente para o desenvolvimento dos seguintes aspectos:

- a) Programação das actividades;
- b) Acompanhamento das actividades através de reuniões com os representantes das entidades promotoras ou parceiras das actividades de enriquecimento curricular;
- c) Avaliação da sua realização;
- d) Realização das actividades de apoio ao estudo;
- e) Reuniões com os encarregados de educação, nos termos legais;
- f) Observação das actividades de enriquecimento curricular, nos termos a definir no regulamento interno.

33 – A planificação das actividades de animação e de apoio à família no âmbito da Educação Pré-Escolar, bem como de enriquecimento curricular no 1.º Ciclo do Ensino Básico deve ser comunicada aos encarregados de educação no momento da inscrição e confirmada no início do ano lectivo.

34 – A frequência das actividades de enriquecimento curricular depende da inscrição por parte dos encarregados de educação. Uma vez realizada a inscrição, os encarregados de educação assumem um compromisso de honra de que os seus educandos frequentam as actividades de enriquecimento curricular até ao final do ano lectivo.

35 – Os agrupamentos devem referir em sede de regulamento interno as implicações das faltas às actividades de enriquecimento curricular, conforme o disposto no artigo 22.º da [Lei n.º 3/2008](#), de 18 de Janeiro.

36 – É aprovado o regulamento que define o regime de acesso ao apoio financeiro a conceder pelo Ministério da Educação no âmbito do programa das actividades de enriquecimento curricular do 1.º Ciclo do Ensino Básico, em anexo ao presente despacho, de que faz parte integrante.

37 – São revogados:

- a) O Despacho n.º 14.753/2005, de 5 de Julho;
- b) O Despacho n.º 16.795/2005, de 3 de Agosto;
- c) O Despacho n.º 21.440/2005, de 12 de Outubro;
- d) O Despacho n.º 12.591/2006, de 16 de Junho.

38 – O presente despacho produz efeitos a partir da data da sua assinatura.

15 de Maio de 2008.

– A Ministra da Educação, Maria de Lurdes Reis Rodrigues.

Anexo 3

MUNICÍPIO DA FIGUEIRA DA FOZ
CÂMARA MUNICIPAL



IS
Mg
G.M.
Palm
Ch M

**PROGRAMA DE GENERALIZAÇÃO DO ENSINO DO INGLÊS NOS 3º E 4º ANOS
E DE OUTRAS ACTIVIDADES DE ENRIQUECIMENTO CURRICULAR
NO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO**

**PROTOCOLO
ENTRE O MUNICÍPIO DA FIGUEIRA DA FOZ E OS AGRUPAMENTOS DE ESCOLAS**

Considerando:

1. Que o sistema educativo deve responder às necessidades resultantes da realidade social, contribuindo para o desenvolvimento e a formação dos cidadãos, promovendo, nas novas gerações, a qualificação e a aquisição de competências ao nível da comunicação numa sociedade global;
2. Que as actividades de enriquecimento curricular visam, entre outras dimensões, o enriquecimento cultural dos alunos, surgindo a aprendizagem precoce da língua inglesa como um importante factor de integração no espaço e padrões europeus;
3. Que as dimensões desportiva e artística são igualmente importantes na aquisição de competências básicas e no desenvolvimento saudável e equilibrado da criança;
4. Que o desenvolvimento destas actividades se deve enquadrar nas orientações nacionais, mas também tendo em atenção a realidade local e, sobretudo, responder às necessidades dos alunos e das famílias;

É celebrado o presente Protocolo, entre:

O **Município da Figueira da Foz**, adiante designado por Município, pessoa colectiva nº 501.305.580, neste acto representado pelo Presidente da Câmara Municipal, Eng.º António Duarte Silva, conforme poderes conferidos pelo nº 1, alínea a) do Artigo 68º da Lei nº169/99, de 18 de Setembro, com as alterações introduzidas pela Lei nº 5-A/2002, de 11 de Janeiro,

e

2



O **Agrupamento de Escolas da Zona Urbana da Figueira da Foz**, pessoa colectiva nº 600.076.466, representado pelo Presidente do Conselho Executivo, Dr. Adelino Matos;

O **Agrupamento de Escolas Vertical de Buarcos**, pessoa colectiva nº 600.074.978, representado pelo Presidente do Conselho Executivo, Mestre Pedro Mota Curto.

O **Agrupamento de Escolas de Alhadas**, pessoa colectiva nº 600.074.501, representado pelo Presidente do Conselho Executivo, Dr. Mário Rocha;

O **Agrupamento de Escolas do Paião**, pessoa colectiva nº 600.074.536, representado pelo Presidente do Conselho Executivo, Dr^a. Ana Paula Carrito;

Que se rege nos termos seguintes:

CAPÍTULO I

Âmbito de Aplicação

Artº 1º

Objecto

O presente Protocolo visa a constituição de parceria entre o Município e os já referidos Agrupamentos de Escolas, de forma a implementar e desenvolver o Programa de Generalização do Ensino de Inglês nos 3º e 4º anos e de outras Actividades de Enriquecimento Curricular no 1º Ciclo do Ensino Básico, de acordo com o Despacho n.º 12 591/2006 (2ª Série), do Ministério da Educação – Gabinete da Ministra, de 26 de Maio de 2006, publicado no Diário da República nº 115 – II Série, de 16 de Junho de 2005.

Artº 2º

Âmbito

1. O Programa de Generalização do Ensino de Inglês, no 1º Ciclo do Ensino Básico, continuará a ser desenvolvido ao longo do ano lectivo 2006/2007, como actividade de enriquecimento curricular, de frequência gratuita, abrangendo todos os alunos dos 3.º e 4.º anos de escolaridade, de todos os estabelecimentos do 1º ciclo do ensino básico da rede pública do Município da Figueira da Foz.
2. As outras Actividades de Enriquecimento Curricular no 1º Ciclo do Ensino Básico, igualmente de frequência gratuita, serão implementadas e desenvolvidas no ano lectivo 2006/2007, abrangendo todos os alunos dos 1º, 2º, 3.º e 4.º anos de escolaridade, de todos os estabelecimentos do 1º ciclo do ensino básico da rede pública do Município da Figueira da Foz.

SS
Mey
Gel.
Mady
Car in

CAPÍTULO II Planificação

Artº 3º Actividades

Em consonância com o Despacho n.º 12 591/2006, serão disponibilizadas as seguintes actividades:

1. Alunos dos 1º e 2º anos:

- a) Expressão Artística / Expressão Plástica (em substituição do Ensino do Inglês para os 3º e 4º anos), com a duração semanal de cento e trinta e cinco minutos (Agrupamentos de Alhadas, Buarcos e Paião) ou noventa minutos (Agrupamento da Zona Urbana)
- b) Ensino da Música, com a duração semanal de noventa minutos (Agrupamentos de Alhadas, Buarcos e Paião) ou cento e trinta e cinco minutos (Agrupamento da Zona Urbana)
- c) Actividade Física, com a duração semanal de cento e trinta e cinco minutos
- d) Apoio ao Estudo, com a duração semanal de noventa minutos

2. Alunos dos 3º e 4º anos:

- a) Ensino do Inglês, com a duração semanal de cento e trinta e cinco minutos
- b) Ensino da Música, com a duração semanal de noventa minutos
- c) Actividade Desportiva, com a duração semanal de cento e trinta e cinco minutos
- d) Apoio ao Estudo, com a duração semanal de noventa minutos

3. Alunos da Unidade de Apoio ao Autismo:

- a) Ensino da Música - Musicoterapia, com a duração semanal de quarenta e cinco minutos
- b) Expressão Artística - Psicomotricidade, com a duração semanal de noventa minutos
- c) Actividade Física - Natação Adaptada, com a duração semanal de noventa minutos
- d) Actividade Física, com a duração semanal de noventa minutos
- e) Apoio ao Estudo - Terapia da Fala, com a duração semanal de quarenta e cinco minutos
- f) Apoio ao Estudo, com a duração semanal de noventa minutos

4

SS
 MS
 GUK
 Pady
 Ca in

Artº 4ºConstituição das Turmas, Horários e Locais de Funcionamento

1. A constituição das turmas foi igualmente efectuada nos termos do Despacho n.º 12 591/2006.
2. Serão abrangidos todos os alunos dos 1º, 2º, 3º e 4º anos de escolaridade, num total de 2221, funcionando as actividades de acordo com os horários definidos, passíveis de acertos no início do ano lectivo, como consta nos Anexos 1, 2, 3, 4 e 5 ao presente Protocolo.
3. As turmas integrarão um mínimo de 10 e um máximo de 25 alunos, sendo os alunos dos estabelecimentos de ensino em zonas isoladas, que tenham menos de 10 alunos, deslocados para outro estabelecimento de ensino, excepto em situações em que não haja alternativa para o transporte, salvaguardando-se ainda alterações pontuais que venham a ocorrer, mediante indicação do respectivo Agrupamento.
4. A turma da Unidade de Apoio ao Autismo integrará 7 alunos e funcionará em dois grupos, face às características e necessidades educativas especiais destes alunos.
5. As actividades decorrerão, preferencialmente, em espaços das respectivas escolas do 1º ciclo, mas sempre que o espaço existente não permita que estas funcionem com normalidade, as mesmas poderão decorrer em locais alternativos, nomeadamente, de instituições particulares de solidariedade social, de associações, do Município, ou outros.
6. Tendo em atenção que o desenvolvimento do Programa não pode perturbar o normal funcionamento das actividades curriculares dos alunos e dos estabelecimentos de ensino, devendo ser salvaguardado o tempo diário de interrupção das actividades e de recreio, os horários semanais do inglês e das outras actividades de enriquecimento curricular serão os seguintes:

AGRUPAMENTO DE ESCOLAS	HORÁRIO REGIME DUPLO AULAS MANHÃ	HORÁRIO REGIME DUPLO AULAS TARDE	HORÁRIO REGIME NORMAL
Alhadas			15h40m às 16h25m 16h45m às 17h30m
Buarcos	14h30m às 15h15m 15h 30m às 16h15m	9h às 9h45m 10h às 10h45m	15h40m às 16h25m 16h45m às 17h30m
Paião	14h15m às 15h 15h15m às 16h	9h às 9h45m 10h às 10h45m	15h40m às 16h25m 16h45m às 17h30m
Zona Urbana	1º Turno 14h às 14h45m 14h55m às 15h40m 2º Turno 15h50m às 16h35m 16h45m às 17h30m	1º Turno 8h30m às 9h15m 9h25m às 10h10m 2º Turno 10h20m às 11h05m 11h15m às 12h	15h50m às 16h35m 16h45m às 17h30m

Artº 5º**Horários dos Professores**

No ano lectivo 2006/2007, serão afectos ao Programa os professores necessários para as actividades de Inglês, de Expressão Artística / Expressão Plástica, de Música e de Actividade Física e Desportiva, de acordo com as necessidades de constituição de turmas e respectivos horários, como consta dos Anexos 6, 7, 8 e 9 ao presente Protocolo, bem como os professores com o perfil adequada às actividades a desenvolver com a Unidade de Apoio ao Autismo e, ainda, para a Actividade de Apoio ao Estudo.

CAPÍTULO III**Responsabilidades****Artº 6º****Recursos Humanos - Professores**

1. No ano lectivo 2006/2007, o Município recrutará os professores para as actividades de Inglês, de Expressão Artística / Expressão Plástica, de Música e de Actividade Física e Desportiva, com os perfis indicados no Despacho n.º 12 591/2006.
2. Os professores para a Actividade de Apoio ao Estudo são disponibilizados pelos respectivos Agrupamentos de Escolas, dado ser uma actividade obrigatoriamente dinamizada pelo Agrupamento, nos termos do nº 6 do Artº 3º do Despacho n.º 12 591/2006.
3. O Município e os Agrupamentos de Escolas comprometem-se a partilhar e a manter actualizados os registos biográficos dos professores, no âmbito deste Programa, por forma a serem verificadas as qualificações profissionais para a docência da actividade e permitir o apuramento do tempo de serviço prestado, para efeitos de concurso, nos termos do Artº 23º do Despacho n.º 12 591/2006.

Artº 7º**Recursos Humanos – Pessoal Não Docente**

1. No âmbito da sua competência e autonomia na gestão do pessoal docente e não docente, bem como nos termos do nº 20 do Despacho n.º 12 591/2006, os Agrupamentos de Escolas mobilizarão os

6



recursos humanos de que disponham e sejam necessários ao funcionamento do Programa, nomeadamente para o acompanhamento dos alunos durante os períodos de recreio.

2. Nas situações em que os Agrupamentos não disponham dos necessários recursos humanos, os mesmos poderão ser recrutados pelo respectivo Agrupamento ou pelo Município, preferencialmente através de Protocolos de Colaboração com outras entidades, a celebrar entre estas, os Agrupamentos de Escolas e o Município, situações em que se aplicará a contrapartida referida no nº 7 do Artº 3º do Despacho n.º 12 591/2006.

Artº 8º

Transportes

Quando os alunos tiverem de ser deslocados para outro estabelecimento de ensino ou as actividades tiverem de decorrer em locais alternativos, o transporte dos alunos e os recursos humanos necessários ao seu acompanhamento durante a viagem serão assegurados pelo Município, seja através de viaturas próprias, de contratação de serviços ou de Protocolos de Colaboração com outras entidades, a celebrar entre estas, o Município e os Agrupamentos de Escolas.

Artº 9º

Acidentes envolvendo alunos

1. Nos termos do Artº 24º do Despacho n.º 12 591/2006, os acidentes ocorridos no local e tempo de actividade de enriquecimento curricular, bem como em trajeto para e de volta dessas actividades, ainda que realizadas fora do espaço escolar, nomeadamente no âmbito de parcerias, serão cobertos por seguro escolar, nos termos legais.
2. As diligências necessárias à cobertura do seguro escolar serão da responsabilidade dos Agrupamentos de Escolas.

Artº 10º

Supervisão Pedagógica

A supervisão pedagógica do Programa, nos termos do Despacho n.º 12 591/2006, é da responsabilidade do Conselho Executivo dos Agrupamentos de Escolas.

CAPÍTULO IV
Disposições Finais

Artº 11º

Casos Omissos

Os casos omissos serão objecto de acordo entre os signatários do presente Protocolo.

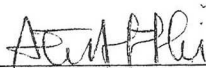
Artº 12º

Período de Vigência

O presente Protocolo produz efeitos no ano lectivo 2006/2007, sendo revisto face à avaliação do desenvolvimento do Programa, por forma a planificar os anos lectivos seguintes.

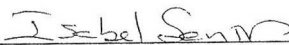
Figueira da Foz, 28 de Julho de 2006

Município da Figueira da Foz
O Presidente da Câmara Municipal



António Duarte Silva
(Engº)

Agrupamento de Escolas da Zona Urbana da Figueira da Foz
O Presidente do Conselho Executivo



Adelino Matos
(Dr.)

Agrupamento de Escolas Vertical de Buarcos

Presidente do Conselho Executivo




Pedro Mota Curto

(Mestre)

Agrupamento de Escolas de Alhadas

O Presidente do Conselho Executivo



Mário Rocha

(Dr.)

Agrupamento de Escolas do Paião

Presidente do Conselho Executivo



Ana Paula Carrito

(Dr^a)

Anexo 4

Inquérito à Empresa Espalha Ideias

Sou aluna de Mestrado em Ciências da Educação na Universidade de Aveiro e estou a fazer um estudo sobre as expectativas face às Actividades de Enriquecimento Curricular.

Peço a sua colaboração agradecendo, desde já, e lembrando a conveniência de um testemunho verdadeiro.

Que material é disponibilizado pela empresa Espalha Ideias para concretização das diferentes actividades de enriquecimento curricular?

Que espaço escolar é disponibilizado para a prática destas actividades?

Obrigado pela sua colaboração.

Anexo 5

Inquérito aos encarregados de educação

Sou aluna de Mestrado em Ciências da Educação na Universidade de Aveiro e estou a fazer um estudo sobre as expectativas face às Actividades de Enriquecimento Curricular.

Peço a sua colaboração agradecendo, desde já, e lembrando a conveniência de um testemunho que vá de encontro com as suas convicções.

Porque razão o seu educando não frequenta as *Actividades de Enriquecimento Curricular*?

Obrigado pela sua colaboração.

Anexo 6

Inquérito aos Coordenadores da Espalha Ideias

Sou aluna de Mestrado em Ciências da Educação na Universidade de Aveiro e estou a fazer um estudo sobre as expectativas face às Actividades de Enriquecimento Curricular.

Peço a sua colaboração agradecendo, desde já, e lembrando a conveniência de um testemunho verdadeiro.

Peço-lhe que responda com toda a verdade. O anonimato é garantido.

Existe avaliação específica para as AEC's?

Sim

Não

Se respondeu sim, refira como é feita a avaliação.

Os professores titulares realizam reuniões com os professores das AEC's?

Sim

Não

Anexo 7



Agrupamento de Escolas de _____

ACTIVIDADES DE ENRIQUECIMENTO CURRICULAR**ANO LECTIVO 2008/2009****SUPERVISÃO PEDAGÓGICA****2008/09**

EB1 de _____

Mês de _____ ____.^o ano de Escolaridade

		N.º de aulas		Sumários em conformidade com as planificações		O professor estabelece boa relação com os alunos		Verifica-se empenho e motivação no trabalho desenvolvido	
		Previstas	Dadas	Sim	Não	Sim	Não	Sim	Não
Actividade Física e Desportiva	1.º/2.º								
	3.º/4.º								
Ensino da Música	1.º/2.º								
	3.º/4.º								
Inglês	1.º/2.º								
	3.º/4.º								

Data: _____

O docente titular de turma: _____

O Presidente do Conselho Executivo _____


AGRUPAMENTO DE ESCOLAS _____

 Actividade de Enriquecimento Curricular:

Registo de Avaliação

Ano Lectivo 20__-20__		____º Período			
Nome do Aluno(a): _____ ºAno/Turma: ____					
Escola do 1º Ciclo do ensino Básico de					
Competências:		NS	S	SB	SMB
Atitudes/Comportamentos					
Interesse geral					
Compreensão de noções essenciais					
Apreensão/conhecimento e aplicação de noções essenciais					
Trabalho individual/Participação/Desempenho					
Trabalho de grupo/Cooperação/Desempenho					
Assiduidade:		No período	Total	Pontualidade:	
	Presenças			É pontual	
	Faltas			Não é pontual	

Data: ____/____/____

Assinatura

do(a)

Profes-

sor(a): _____

O/A Encarregado(a) de Educação: _____

NS- Não Satisfaz / S-Satisfaz/SB-Satisfaz Bem /SMB- Satisfaz Muito Bem